



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

BRUNO SIMÃO ABU MARRUL

**DROGAS, ESCOLA E QUESTÕES SILENCIADAS: FUI ALUNO, SOU PROFESSOR, O
QUE FAÇO?**

FORTALEZA
2021

BRUNO SIMÃO ABU MARRUL

DROGAS, ESCOLA E QUESTÕES SILENCIADAS: FUI ALUNO, SOU PROFESSOR, O
QUE FAÇO?

Monografia apresentada ao Curso de Ciências
Biológicas da Universidade Federal do Ceará,
como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M322d Marrul, Bruno Simão Abu.
Drogas, escola e questões silenciadas: fui aluno, sou professor, o que faço? / Bruno Simão Abu Marrul. –
2021.
84 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências,
Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva.

1. Ensino de Ciências e Biologia. 2. Drogas na escola. 3. Educação popular. 4. Formação para a
cidadania. I. Título.

CDD 570

BRUNO SIMÃO ABU MARRUL

DROGAS, ESCOLA E QUESTÕES SILENCIADAS: FUI ALUNO, SOU PROFESSOR, O
QUE FAÇO?

Monografia apresentada ao Curso de Ciências
Biológicas da Universidade Federal do Ceará,
como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Ciências Biológicas.

Aprovada em: __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Jeanne Barros Leal de Pontes Medeiros
Universidade Estadual do Ceará

À minha família e aos companheiros e
companheiras da vida e da luta antiproibicionista.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Roberto que além de uma ótima orientação, foi quem sempre esteve ali durante toda a graduação para me lembrar de não desistir. Muito obrigado pelas conversas, pelos conselhos e por dividir comigo suas experiências, além de seu conhecimento.

Aos amigos que me ajudaram a suportar a solidão da cidade grande, longe da família e que a eles também devo essa graduação: Otávio, Kathelyn, Ítalo e Ariel.

Ao meu grande amor, Maria Rita, que mesmo distante foi a chama azul guiando meus passos no horizonte.

Aos meus pais, Liduina e Marcos Simão, que me ensinaram a ter raízes para saber de onde eu vim e asas para voar o mais longe que puder. A vocês eu devo muito mais do que uma graduação, mas a vida que pulsa em minhas veias.

“A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem.” (Paulo Freire).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo trazer uma reflexão sobre a forma que a temática das drogas é trabalhada nas escolas brasileiras. A questão das drogas vem permeando a escola, seja como conteúdo de alguma disciplina, seja como assunto em questões de valores e crenças. Buscando costurar referências e construir reflexões sobre a problemática, tem como objetivo discutir a forma com que o assunto das drogas é tratado no currículo escolar (oficial e oculto) e quais as consequências geradas pelo discurso “anti-droga” das escolas. Tenta fazer uma reflexão sobre a forma que a temática das drogas é trabalhada nas escolas brasileiras, levantando questionamentos importantes para que o tema seja abordado sem reproduzir o discurso hegemônico que marginaliza os usuários. O trabalho parte de uma análise do vivido em diálogo constante com uma pesquisa bibliográfica. Esta interação entre a produção documental e as narrativas, possibilitará a reflexão sobre o papel do professor quando a questão se mostra presente no ambiente escolar. Tal discussão é essencial na formação do cidadão, seja ele professor ou estudante, pois um conhecimento precário sobre essas substâncias, seus determinantes sociais e efeitos fisiológicos leva a reprodução de tabus e superstições, contribuindo assim para a ignorância que agrava inúmeros problemas sociais.

Palavras-chave: Ensino de Ciências e Biologia. Drogas na escola. Educação Popular. Formação para a Cidadania.

ABSTRACT

The present work aims to bring a reflection on the way that the theme of drugs is worked in Brazilian schools. The issue of drugs has permeated the school, either as the content of some discipline, or as a subject in matters of values and beliefs. Seeking to sew references and build reflections on the issue, it aims to discuss the way in which the subject of drugs is dealt with in the school curriculum (official and hidden) and what are the consequences generated by the schools' "anti-drug" discourse. It tries to reflect on the way that the theme of drugs is worked on in Brazilian schools, raising important questions so that the theme is addressed without reproducing the hegemonic discourse that marginalizes users. The work starts from an analysis of the lived in constant dialogue with a bibliographic research. This interaction between documentary production and narratives, will make it possible to reflect on the role of the teacher when the issue is present in the school environment. Such a discussion is essential in the formation of citizens, whether they are teachers or students, as a precarious knowledge about these substances, their social determinants and physiological effects leads to the reproduction of taboos and superstitions, thus contributing to the ignorance that aggravates countless social problems.

Keywords: Science and Biology Teaching. Drugs at school. Popular Education. Training for Citizenship.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	REFERENCIAL TEÓRICO	2
2.1	Teoria Crítica	5
2.1.1	Currículo Oculto	6
2.1.2	Educação Popular e Paulo Freire	7
2.2	Teoria Pós-crítica	8
2.2.1	Antiproibicionismo	10
2.3	Narrativa de Experiências do Vivido	12
3	ABORDAGEM METODOLÓGICA	16
4	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	18
4.1	Perspectiva Histórica das Drogas e do Proibicionismo	18
4.1.1	As Drogas e o Brasil	31
4.2	A questão da Dependência	35
4.2.1	Redução de Danos	38
4.3	Como o assunto é tratado nas escolas brasileiras?	41
4.4	Educação Popular e Redução de Danos, duas propostas que se cruzam	45
4.5	Formação para a Cidadania	46
5	FUI ALUNO, SOU PROFESSOR, O QUE FAÇO?	50
5.1	Investigação do vivido	51
5.2	Análise das narrativas	60
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS	73

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo trazer uma reflexão sobre a forma que a temática das drogas é trabalhada nas escolas brasileiras. A questão das drogas vem permeando a escola, seja como conteúdo de alguma disciplina, seja como assunto em questões de valores e crenças. No entanto, a maneira com que o assunto é abordado guia-se pela ideologia do “combate às drogas”. Quando a temática das drogas é tratada dessa forma, deixa algo implícito: usar drogas é errado. Mas quais drogas se pode ou não usar? Quais irão me levar para a cadeia e por quê? Afinal... o que são drogas? O que elas podem fazer em meu corpo? Elas só me destroem ou podem ter algum benefício? Essas discussões são silenciadas no ambiente escolar, com o objetivo de reproduzir a ideologia proibicionista que direciona as discussões sobre a temática na nossa sociedade. Entretanto, estas questões são cruciais na vida de muitos jovens que têm ou terão contato com o uso de drogas ou com pessoas próximas que fazem esse uso. Dessa forma, é de fundamental importância buscar compreender de que maneira esse tema é abordado e por quê, evitando assim a reprodução de discursos que mais têm relação com questões morais do que científicas ou pedagógicas.

A proposta do presente trabalho é fazer uma reflexão sobre a forma que a temática das drogas é trabalhada nas escolas brasileiras, levantando questionamentos importantes para que o tema seja abordado sem reproduzir o discurso hegemônico que marginaliza os usuários. O trabalho parte de uma análise do vivido em diálogo constante com uma pesquisa bibliográfica. Esta interação entre a produção documental e as narrativas, possibilitará a reflexão sobre o papel do professor quando a questão se mostra presente no ambiente escolar. Tal discussão permeia a formação do cidadão, estando ele na condição de professor ou estudante, já que um conhecimento precário sobre essas substâncias, seus determinantes sociais e efeitos fisiológicos leva a reprodução de tabus e superstições, contribuindo assim para a ignorância que agrava inúmeros problemas sociais. Diante do que será explorado nos próximos parágrafos, podemos e devemos analisar de forma crítica a educação tradicional, que tem como foco desencorajar o uso de algumas substâncias específicas, sem se preocupar com a verdadeira complexidade da questão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente trabalho tem como objetivo trazer uma reflexão sobre a forma que a temática das drogas é trabalhada nas escolas brasileiras. “Drogas” é um tópico que se insere nos conteúdos “programáticos” do ensino Básico na área de Ciências da Natureza (BRASIL, 2018). Adade e Monteiro (2014) evidenciam que:

No âmbito da legislação brasileira, embora a Lei nº 9.394/96 [LDB] não apresente um item sobre drogas, a Lei nº 11.343/2006 [Lei que institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad] regulamenta a formação continuada de professores na área de prevenção ao uso indevido de drogas e recomenda a implantação de projetos pedagógicos no ensino público e privado. Assim, reafirma-se legalmente a responsabilidade da escola e do professor na formação social e intelectual dos sujeitos, incluindo uma formação educacional a respeito das drogas. (ADADE; MONTEIRO, 2014, p. 218)

Entretanto, as autoras chamam a atenção para o fato de que mesmo estando explícitos nos documentos oficiais, o assunto não é tratado de forma adequada nas salas de aula brasileiras:

Embora o contexto formal de ensino seja reconhecido como um local privilegiado para as ações educativas sobre drogas, os estudos sinalizam um descompasso entre as diretrizes acadêmicas e o despreparo (teórico e afetivo) do educador para assumir essa tarefa, o que se expressa nas omissões e/ou negações para abordar o assunto. Ou seja, os educadores recebem a demanda para incluir o tema nas atividades curriculares, mas não são fornecidos subsídios para tal implementação. A literatura constata que a resistência dos educadores em desenvolver tal conteúdo no contexto escolar está vinculada à falta de formação apropriada e às ideias preconcebidas acerca das relações entre droga, violência e criminalidade (ADADE; MONTEIRO, 2014, p. 218)

Nesse mesmo sentido, Silva *et al.* (2018) evidenciam que os professores muitas vezes não compreendem que é papel da escola discutir essas questões, entendendo que sua atuação se restringe apenas à identificação dos alunos que fazem uso de drogas e às providências de notificação dos pares, em especial a família, entendida como principal responsável perante tais ocorrências.

Tal percepção pode influenciar a construção de resistências entre professores, alunos e familiares em discutir o problema de forma ampliada e dialógica, tornando-o velado, embora faça parte da realidade cotidiana dos espaços escolares.

Os relatos mostraram que, no espaço escolar, nem sempre se produzem diálogos e discussões abertas sobre o tema, que é comumente abordado de forma pontual e individual,

com caráter punitivo e apenas trazido à tona em casos de suspeita de uso de substâncias entre escolares. Com isso, o assunto não é tratado de forma permanente, coletiva e com um intuito educativo, preventivo ou de promoção da saúde. (SILVA *et al.*, 2018, p. 5-6)

Essa maneira com que o assunto é abordado, segundo Bucher e Oliveira (1994), reflete a ideologia do “combate às drogas”, já na década de 90:

Entre as diversas abordagens da "questão das drogas", nas sociedades modernas, destaca-se aquela que enfatiza o "combate às drogas", apresentando-o como a única maneira capaz de enfrentar e erradicar o "grave flagelo". De expressão rigorosamente condenatória, caracteriza-se pela veemência de uma argumentação mais emotiva e alarmista do que serena e objetiva, mais sensacionalista do que científica, mais moralista do que isenta de juízos valorativos. Desta forma, incita a uma "cruzada anti-drogas", cuja beligerância encobre série de fatores que, de certo, contribuem decisivamente para a expansão do fenômeno.

Portanto, ao invés de analisar o consumo de drogas em seus múltiplos determinantes para chegar a propostas preventivas pertinentes e prometedoras de eficácia, tal abordagem limita-se a preconizar uma repressão implacável, restringindo-se, desta forma, às drogas ilícitas. (BUCHER; OLIVEIRA, 1994, p. 137)

Quando a temática das drogas é tratada dessa forma, deixa algo implícito: usar drogas é errado. Mas quais drogas se pode ou não usar? Quais irão me levar para a cadeia e por quê? Afinal... o que são drogas? O que elas podem fazer em meu corpo? Elas só me destroem ou podem ter algum benefício? Essas discussões são silenciadas no ambiente escolar, com o objetivo de reproduzir a ideologia proibicionista que direciona as discussões sobre a temática na nossa sociedade:

Uma das técnicas fundamentais na construção do discurso anti-droga são os *silenciamentos*, utilizados seja para omitir deliberadamente algo, seja para falar superficialmente de um fato que poderia enfraquecer a argumentação. Assim, fala-se muito da droga ilícita omitindo-se falar das drogas lícitas - as mais consumidas no mundo inteiro e as mais perniciosas para a saúde pública. Aplica-se indiscriminadamente o termo droga, induzindo o leitor a incluir nesta categoria apenas os produtos ilícitos, pela associação permanente com palavras como tráfico, posse, busca, apreensão, aplicação da lei, notificação e outras, termos que excluem qualquer possibilidade de vínculo com a substância alcoólica ou outro produto legalmente aceito. (BUCHER; OLIVEIRA, 1994, p. 142)

O silenciamento desse debate é complexo, mas Carlini-Cotrim e Rosemberg (1991) identificam uma grande participação do currículo tradicional nesse processo:

Os textos - tanto em sua estrutura quanto no estilo - são regidos por dois eixos complementares: adotam a pedagogia do amedrontamento e se organizam em torno do conceito implícito de dependência (e não do uso) de drogas. Assim, a despeito de grande

parte deles pertencer a disciplinas científicas, a informação organiza-se visando a um impacto possível no leitor, pelo amedrontamento. Ao invés de se transmitirem precisões conceituais, dados sobre incidência, análise das causas e orientações para prevenção e tratamento, ocorre uma hipertrofia do efeito do uso de drogas, especialmente da sua dependência.

[...] os livros transmitem, de modo geral, uma visão de que o contato com drogas leva, necessariamente, à dependência. Não há espaço para o uso eventual, recreativo, terapêutico, ou mesmo abuso com problemas, mas sem dependência.

Fica difícil saber porque as pessoas usam drogas, havendo um hiato na explicação. O recurso ao conceito de dependência é o elo que permite tratar do efeito sem discutir o prazer buscado. Há, possivelmente, medo de que a transmissão de certas informações abra caminho à curiosidade do jovem. E a figura do jovem aparece na construção do discurso como sendo outro elo que permite restabelecer a lógica (externa) da explicação do uso (sempre visto como início da dependência): ele é ingênuo, curioso e influenciável. (CARLINI-COTRIM; ROSEMBERG, 1991, p. 301-302).

O currículo escolar é construído em um processo dinâmico que envolve pessoas e procedimentos acerca destas interrogações: Que escolhas são feitas e que decisões são tomadas? Como é que estas decisões são traduzidas na elaboração, realização e avaliação de projetos de formação? (GAY, 1991; PACHECO, 1996). Exatamente por sua complexibilidade, o processo de desenvolvimento curricular pode ser entendido de diversas formas. Para uma concepção mais tradicional de currículo (PACHECO, 2005), entendendo o mesmo como um produto que se destina à obtenção de resultados de aprendizagem, organizados no âmbito da escola, pressupõe um processo dividido em três momentos principais: elaboração, implementação e avaliação, tudo se conjugando numa racionalização dos meios em função dos objectivos e dos resultados, originando a chamada consciência tecnológica (GIROUX, 1980) ou racionalidade técnica (SCHÖN, 1983). Já para uma concepção crítica do currículo,

Na ideia de currículo como práxis mais se reforça a interdependência do processo de desenvolvimento do currículo, compreendido como uma problemática e visto como um percurso onde professores, alunos, pais e outros actores da comunidade educativa têm a liberdade para negociar e determinar os conteúdos curriculares, [...] já que as escolas estariam organizadas para a aprendizagem reflexiva. (PACHECO, 2005, p. 47-48)

Os pressupostos teóricos de quem participa do desenvolvimento curricular, bem como de quem aplica esse currículo no dia-a-dia escolar, guiam a abordagem utilizada. Da mesma forma, o pesquisador, estando ou não consciente disso, sempre traz certas crenças e pressupostos filosóficos

para a sua abordagem (CRESWELL, 2014). Assumindo minha postura pedagógica antiproibicionista e anticapitalista, situo este trabalho na intersecção entre a Teoria Crítica e a Pós-crítica da Educação.

2.1. Teoria Crítica

Fazendo questão de enfatizar a criticidade da teoria em que me baseio, estou também me posicionando contrário a abordagem conhecida como Tradicional. Abordagem essa onde:

[...] a questão do currículo é apenas uma questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é “desenvolvimento curricular”, um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80. Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a questão técnica. (SILVA, 2010, p. 24).

Nesse caso, almejando a manutenção das opressões e desigualdades historicamente construídas, resta às teorias tradicionais apenas organizar a atividade técnica de construção do currículo. Não é o caso deste trabalho que busca contestar o *status quo*, além de opor-se à ideia de que o currículo é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos, buscando ouvir quem tenha sido silenciado pelo processo de ensino tradicional.

Dessa forma, fica evidente o posicionamento que trago no presente trabalho. Muito mais do que eleger quais conteúdos devem ser ensinados e quais ferramentas de avaliação devem ser empregadas, procuro aqui refletir sobre quais determinantes agem sobre a “construção” do currículo. É sobre esses determinantes e suas consequências na prática escolar que se debruça a Teoria Crítica:

Contrariamente ao que supõe Tyler, por exemplo, o currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. (SILVA, 2010, p. 46)

2.1.1 Currículo Oculto

O currículo não se resume à sua dimensão formal. A escola ensina muito além do que está escrito em documentos oficiais ou nos materiais didáticos. Silva (2010) e Pacheco (2005) denominam essa parte não especificada de Currículo Oculto. Para Dreeben (1985, apud PACHECO, 2005), “é sinônimo de não escrito, escondido, latente, tácito, implícito, encerra duas ideias principais: os alunos aprendem com a experiência social da escola e muitas das consequências possíveis não estão previstas”.

Essa noção de Currículo Oculto não é visualizada apenas por autores críticos, na realidade é amplamente instrumentalizada por autores tradicionais. Philip Jackson (1990), em seu livro *Life in classrooms* e Robert Dreeben (1968), em *On what is learned in school*, já atentaram para o poder dos elogios e dos castigos na dinâmica escolar.

Esses autores funcionalistas já destacavam a determinação estrutural do currículo oculto. Eram as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que seu conteúdo explícito, que "ensinavam" certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo. (SILVA, 2010, p. 78)

A diferença de posicionamento em relação ao currículo oculto é o que diferencia autores tradicionais de críticos:

O que iria distinguir a utilização funcionalista do conceito daquela feita pelas perspectivas críticas seria, essencial, a desejabilidade ou não dos comportamentos que eram ensinados, de forma implícita, através do currículo oculto. Nessa visão, os comportamentos assim ensinados eram funcionalmente necessários para o bom funcionamento da sociedade, e portanto, desejáveis. [...] Em direção contrária, nas análises críticas, as atitudes e comportamentos transmitidos através do currículo oculto são vistos como indesejáveis, [...] na medida em que moldam as crianças e jovens para se adaptar às injustas estruturas da sociedade capitalista. (SILVA, 2010, p. 78)

A educação tradicional é a abordagem hegemônica hoje nas escolas brasileiras, exatamente por seu papel importante na reprodução do sistema capitalista. Dessa forma, a escola permanece reproduzindo uma educação bancária, como denomina Paulo Freire (1987), onde se busca anular a subjetividade dos indivíduos em nome de uma pretensa universalidade do ensino. Ensino esse que nada tem de neutro e que, pelo contrário, serve aos dominantes e impõe aos dominados uma educação estática, distante da realidade e vazia de significados.

2.1.2 Educação popular e Paulo Freire

Dentre os teóricos críticos da educação, trago Paulo Freire como referência primordial. Seu conceito de Educação Bancária nos permite tecer uma crítica fundamental à educação tradicional, onde o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração (FREIRE, 1987). Na Educação Bancária, o currículo vem de cima para baixo, totalmente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Com ênfase excessiva num verbalismo vazio, oco, onde o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva (SILVA, 2010). Esse processo é sempre confuso e doloroso, onde a maioria dos estudantes precisa ser podada para que os depósitos aconteçam.

Com o propósito de evitar essa problemática pedagógica, Paulo Freire desenvolve o que ficou conhecido como Educação Problematicadora, onde:

[...] busca desenvolver uma concepção que possa se constituir numa alternativa à concepção bancária que ele critica. Na base dessa "educação problematicadora" está uma compreensão radicalmente diferente do que significa "conhecer". Aqui, a perspectiva de Freire é claramente fenomenológica. Para ele, conhecimento é sempre conhecimento *de* alguma coisa. Isso significa que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. (SILVA, 2010, p. 59).

Dessa forma, a educação necessariamente precisa se desenvolver ao redor daquilo que é significativo para o estudante. Essa foi uma das principais revoluções de Paulo Freire, situar o foco do processo educativo nos problemas relevantes para os alunos. Além disso, Freire também foi preciso ao propor que o ato de conhecer não é algo isolado, individual. Conhecer envolve intercomunicações, e é através delas que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível (SILVA, 2010). Assim sendo, dois pontos são fundamentais para uma ação pedagógica não-violenta: a proximidade entre o currículo e a realidade dos estudantes, bem como o diálogo entre os envolvidos no processo educativo.

Freire almejava a formação de cidadãos que pudessem exercer sua autonomia e decidir em conjunto com a comunidade os futuros que seriam trilhados. No entanto:

[...] como aprender a discutir e debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordante mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as "guarda". Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que

exige, de quem o tenta, esforço de realização e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 2001 a. p. 90-91).

Somente com a resolução dessas questões poderíamos ter uma educação realmente democrática. Apenas uma aparente universalização da escola nos moldes tradicionais e bancários não é só insuficiente, como também indesejável para quem compartilha de uma visão crítica da educação. Nada mais seria do que submeter as camadas populares, alvos dos projetos públicos de escolarização, aos mesmos mecanismos de opressão e violência que já são praticados. É com essa preocupação que surge, fundamentada nos trabalhos de Paulo Freire e outros autores latino-americanos, a Educação Popular.

A mera multiplicação do número de oportunidades de matrícula não representa uma democratização real do ensino. A extensão das oportunidades era, sem dúvida, importante. Mas, quando esta alteração quantitativa não viesse acompanhada de outras modificações essencialmente democratizadoras, enquanto fossem preservadas as características da escola então existente, a multiplicação das oportunidades somente estenderia a ação domesticadora do ensino a um número maior de brasileiros. (DE RUI BEISIEGEL, 1992, p. 99-100).

2.2. Teoria Pós-crítica

A Teoria Crítica é muito importante para compreendermos as raízes políticas das desigualdades econômicas e como esse processo influencia a dinâmica da escola. No entanto, falta à maioria desses autores uma leitura satisfatória sobre a questão do poder. Focados apenas na categoria de classes econômicas, deixam de lado as inúmeras determinações que formam a miríade de relações humanas. Dessa forma, mantendo os ensinamentos dos teóricos críticos, a teoria pós-crítica busca trazer para análise outros determinantes sociais como gênero, raça, sexualidade, etc.

Para trabalhar com esse complexo jogo de poder recorro aqui à Teoria Interseccional. Também conhecida como interseccionalidade,

[...] remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70).

Outro importante conceito aprendido com as teorias pós-críticas é o Multiculturalismo. Ele transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural (SILVA, 2010), da alteridade, sentimento esse cada vez mais esquecido em um sistema que busca a homogeneização, o apagamento do diferente. Baseando-se nesse conceito, grupos excluídos - mulheres, negros e negras, homossexuais, transexuais, povos originários, usuários de drogas, pessoas neuroatípicas ou portadoras de alguma deficiência - buscam problematizar o currículo tradicional, o qual faz passar por "cultura comum" uma cultura bastante particular - a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante. (SILVA, 2010).

Cabe aqui uma separação importante entre o multiculturalismo liberal ou humanista e uma visão mais crítica da questão. No primeiro caso, enfatiza-se um currículo baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as diferenças (SILVA, 2010). Já a visão crítica do multiculturalismo, a qual trago no presente trabalho, não tem como principal objetivo tolerância ou convivência pacífica, por mais desejáveis que sejam. Muito mais preocupada está com os motores de criação dessas diferenças e pelos processos de opressão que constroem o “não-diferente”.

Não é simples se posicionar dessa forma. Principalmente no momento histórico em que se encontra o Brasil, em um avanço devastador do conservadorismo. Para muitas pessoas,

[...] o multiculturalismo representa um ataque aos valores da nacionalidade, da família, da herança cultural comum. Em termos curriculares, o multiculturalismo, nessa visão, pretende substituir o estudo das obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas "minorias" - negros, mulheres, homossexuais. São os próprios valores da civilização ocidental, por outro lado, que estão em risco quando o estilo de vida dos homossexuais, por exemplo, se torna matéria curricular. (SILVA, 2010, p. 89)

2.2.1 Antiproibicionismo

Dentre as formas de dominação evidenciadas pelas teorias pós-críticas, o proibicionismo (ADADE; MONTEIRO, 2014; CARNEIRO, 2002; DELMANTO, 2013; SOARES, 2016; SODELLI, 2010) é trazido no presente estudo. Instrumento de poder estatal, objetiva a completa proibição do uso de drogas, tendo influência nas escolas através do currículo oficial e oculto. No entanto, restam algumas dúvidas: é mesmo possível ou desejável erradicar as drogas da sociedade? O que faz algumas drogas serem proibidas e outras não?

Ao estudar a literatura fica nítido que o uso de drogas se fez presente, pelo menos até onde sabemos, desde as civilizações mais antigas, como os fenícios produtores de cerveja em 4.000 a.C, por exemplo (SEIBEL, 2001). Então por que o uso dessas substâncias deveria ser criminalizado e qualquer discussão sobre o assunto silenciada?

O principal argumento é que as drogas causam graves problemas de saúde para aqueles que as consomem. Não podemos dizer que é falsa a afirmativa de que há potencialidade de perigo no uso de algumas substâncias, principalmente aquelas mais quimicamente potentes. No entanto, como Marcelo Sodelli (2010) ilustra em seu trabalho “A abordagem proibicionista em desconstrução: compreensão fenomenológica existencial do uso de drogas”, inúmeros outros costumes da população são essencialmente perigosos e resultam em problemas de saúde, não é exclusividade do uso de drogas. Então por que só as drogas, mais especificamente as ilícitas, são proibidas?

O que estamos tentando demonstrar não é, de forma alguma, o argumento de que, já que está tudo errado no mundo, não existe sentido em nos preocuparmos com os possíveis danos do uso de drogas. Pelo contrário, estamos tentando mostrar outro aspecto: assim como tentamos minimizar os danos causados pela poluição e pelo trânsito, através de regulamentos, informações, infraestrutura e, principalmente, da educação, deveríamos, também, assumir definitivamente esta postura perante a questão das drogas.

Sabemos que não é possível pensar uma grande cidade sem os riscos de acidentes de trânsito, mas também estamos cientes de que há uma grande diferença entre aquelas cidades, cujas estradas são cuidadas, em que há o planejamento do trânsito urbano, que oferecem transporte seguro para a população, daquelas que não tomam essas providências. Em vez de proclamar uma tola proibição, devemos reconhecer que o desejo de drogas recreativas é tão legítimo quanto inextinguível e que é preferível reduzir os danos associados a elas a fingir que está tudo bom apenas com a manutenção da ideologia da proibição - mas na realidade promovendo um consumo extremamente inconsciente, desfavorável, desimpedido, descontrolado e desenfreado. (SODELLI, 2010, p. 640-641)

O proibicionismo é a diretriz das políticas internacional e nacional sobre drogas, sobrevivendo às mudanças conceituais na área da saúde (SOARES, 2016). No Brasil, sobre a Lei nº 6.368, de 21 de outubro de 1976, Lima (2009), afirma:

Essa lei especial que vigorou de 1976 a 2006 resistiu, portanto, à abertura política do país, aos movimentos da Reforma Sanitária e da Reforma Psiquiátrica, à luta pelos Direitos Humanos. Quando foi substituída pela Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006, a nova legislação não representou uma ruptura radical ao modelo repressivo da intervenção

pública, embora tenha iniciado um processo importante para melhor definir as diferenças entre os atores partícipes da cadeia produtiva e comercial das drogas controladas, e, sobretudo, tenha previsto “medidas educativas” para quem faça “consumo pessoal” (LIMA, 2009, p. 273)

Esse debate permanece praticamente intocado até os dias de hoje porque existem questões de poder envolvidas. Para Passos e Souza (2011), após o fim da Guerra Fria:

No cenário internacional, as drogas - e posteriormente o terrorismo - passaram gradativamente a substituir o comunismo como figura ideológica de ameaça à democracia mundial. A emergência da política global de “guerra às drogas”, liderada pelos EUA, ampliaram e fortaleceram a economia bélica, fomentando práticas totalitárias em diferentes pontos do planeta. (PASSOS; SOUZA, 2011, p. 155)

O proibicionismo é um forte instrumento de controle social e representa uma ferramenta importante para o Estado, mesmo que isso atente contra o bem-estar dos cidadãos. Para Maria Lúcia Karam (2010 *apud* SOARES, 2016):

[...] as políticas proibicionistas inserem-se em um contexto de expansão do poder punitivo, que se traduz em leis penais e processuais penais que abandonam princípios garantidores dos direitos fundamentais. O poder punitivo vale-se da negativa de humanidade ao transgressor, rotulado como "mau", "inimigo", contra quem se trava uma guerra. Por trás disso, está a utilização do direito penal como forma de controle social. (KARAM, 2010 *apud* SOARES, 2016, p. 26)

Soares (2016) continua a discussão em seu trabalho *Proibicionismo e poder regulatório: uma análise do processo de classificação de substâncias*:

Os resultados obtidos com o modelo repressivo atual contradizem o discurso que lhe dá origem. Supostamente, o proibicionismo busca tutelar a saúde e a segurança públicas. Entretanto, a criminalização das condutas relacionadas ao consumo impõe obstáculos aos cuidados de saúde dos usuários, e ao tratar a produção e comércio ilegais como um problema militar, o Estado gera a insegurança. (SOARES, 2016, p. 26)

Para entendermos porque o proibicionismo se mantém mesmo após os avanços democráticos e científicos, é preciso explorar a questão do *paradigma da abstinência*:

Por paradigma da abstinência entendemos algo diferente da abstinência enquanto uma direção clínica possível e muitas vezes necessária. Por paradigma da abstinência entendemos uma rede de instituições que define uma governabilidade das políticas de drogas e que se exerce de forma coercitiva na medida em que faz da abstinência a única direção de tratamento possível, submetendo o campo da saúde ao poder jurídico, psiquiátrico e religioso. (PASSOS; SOUZA, 2011, p. 157)

Segundo os mesmos autores:

Expor as relações de poder que se teceram historicamente para a produção de uma política de guerra às drogas exige que realizemos uma análise micropolítica da política antidrogas objetivando apreender seus dispositivos capilares de reprodução do paradigma da abstinência. Em outras palavras, mudaremos o objeto de análise: desviaremos o olhar antes lançado sobre o Estado e passaremos a focalizar os dispositivos de poder que se consolidam junto da justiça e da Lei. É nesse ponto que encontramos a proximidade entre a política antidrogas e o paradigma da abstinência. Veremos como a abstinência se torna um eixo articulador entre a justiça, a psiquiatria e a moral religiosa que, em sua articulação, definem uma política do tratamento para usuários de drogas. (PASSOS; SOUZA, 2011, p.157)

2.3. Narrativa de Experiências do Vivido

A visão cartesiana da ciência procura trabalhar com experimentos que resultam em dados laboratorialmente controlados (LIMA; GERALDI, C.; GERALDI, J., 2015). Há uma busca pelo distanciamento entre o pesquisador e seu objeto de estudo, encarando qualquer demonstração de subjetividade como “contaminação dos dados”:

Muitas pesquisas realizadas ainda hoje se valem de um referencial teórico-metodológico que decorre da crença em uma suposta objetividade capaz de conferir confiabilidade e autoridade à medida que o pesquisador não se deixe envolver pela realidade que pesquisa. Daí a importância atribuída aos instrumentos utilizados, cuja neutralidade e cuja não orientação são geralmente pressupostas. Acredita-se, com isso, ser possível assegurar uma maior validade aos achados, evitando-se a “contaminação” dos dados pelo olhar do pesquisador ou por seus horizontes, “deixados vaziar” nas entrevistas, nas perguntas que compõem um questionário, no ângulo que foca a filmagem, nas entonações dos enunciados proferidos. Todo o esforço é para evitar os encontros de palavras e contra palavras. Contudo, é justamente o “cuidado” teórico-metodológico de o pesquisador manter distância, objetividade e neutralidade que tem produzido pesquisas nas quais os sujeitos cada vez menos se reconhecem uma vez que suas práticas, seus saberes e fazeres se aproximam de uma caricatura. Além disso, as conclusões produzidas por essas pesquisas, consideradas consistentes pelo rigor teórico-metodológico, acabam autorizadas a expor, julgar, criticar, formatar e prescrever práticas. (LIMA; GERALDI, C.; GERALDI, J., 2015, p. 19)

No entanto, conhecimentos socialmente produzidos – de que o conhecimento chamado “científico” é apenas uma parte – têm sido desperdiçados ou têm circulação restrita porque são considerados de segunda ordem (LIMA; GERALDI, C.; GERALDI, J., 2015). A ciência cartesiana,

ao admitir a dificuldade em se trabalhar com dados não controlados, foge então do desafio de analisar os dados que surgem da experiência.

É importante aqui delimitar em que sentido trato “experiência”. Aqui uso o conceito segundo Larrosa:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LAROSSA, 2002, p. 21)

Longe de ser o que realizamos em laboratório ou ambientes controlados, é o que nos acontece. Não é o que fazemos no mundo, isso é *experimento*:

A segunda nota sobre o saber da experiência pretende evitar a confusão de experiência com experimento ou, se se quiser, limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (LAROSSA, 2002, p. 28)

Experiência é o que o mundo faz conosco, em um movimento que muitas vezes não entendemos bem - talvez por isso revisitamos e a partir daí construímos significados sobre o que nos aconteceu. Segundo Ferreira et al. (2020), “A experiência pressupõe que o acontecimento, algo que vem de fora, afeta o sujeito, produz efeitos no que é, no que pensa, no que sente, no que sabe e vai além do cotejamento da prática com a teoria. E a experiência ganha sentido ao ser narrada”.

A experiência, sendo essencialmente algo que não temos controle, que nos afeta profundamente e desperta subjetividades, pode parecer um objeto de estudo complicado para trabalhar. No entanto, a aparente dificuldade de enfrentar o desafio não justifica o abandono da própria experiência como forma de produzir conhecimentos (LIMA; GERALDI, C.; GERALDI, J., 2015).

Procurando trabalhar com a experiência como produtora de dados, Ferreira *et al.* (2020) nos dizem que:

A construção biográfica da experiência é um momento de aprendizagem que organiza de forma temporal os aprendizados constituídos ao longo de uma história. É o lugar onde estruturamos e interpretamos os sentidos que atribuímos às nossas vivências, conferindo a algumas dessas vivências a qualidade de uma experiência idiossincrática e constitutiva. (FERREIRA *et al.*, 2020, p. 21)

Aparentemente um ato simples de escrever memórias, a narrativa possui seus métodos de construção e análise:

Como a pesquisa da experiência vivida remete às dimensões singulares da vida e da escola, não existem receitas nem fórmulas seguras para se prosseguir nela. [...] Contudo, isso não significa sermos incapazes de desenhar mapas ou de reportar caminhos trilhados. A inexistência de um conjunto de passos previamente estabelecido leva a uma falsa suposição de que não existe uma metodologia na investigação. (LIMA; GERALDI, C.; GERALDI, J., 2015, p.32)

A estratégia de pesquisa aqui utilizada é a narrativa de histórias de vida, com o material empírico para análise, as narrativas de experiências educativas. Sua especificidade reside no fato de que:

[...] o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas. Como o objeto empírico aqui é a experiência vivida, há muito de autobiografia mas diferentemente desta não se faz emergir o sujeito, e sim a lição que se extrai da experiência. (LIMA; GERALDI, C.; GERALDI, J., 2015, p. 26-27).

Essa abordagem consiste em tratar as experiências, no caso aqui narradas, como fonte de dados legítimos. Quando o assunto pesquisado é o processo de ensino-aprendizagem, por suas características dialógicas, sociais e afetivas, o método tradicional de pesquisa com sua postura desvinculada e descompromissada não é suficientemente satisfatório. Precisamos urgentemente construir um cenário onde as pesquisas em educação, além de falar sobre nós educadores, sejam feitas por nós. Nesse caso, a proximidade entre o pesquisador e o objeto de estudo ajuda a

reconstruir experiências vivenciadas no contexto escolar, constituindo fonte de dados sobre educação mais legítimas do que aquelas de especialistas distantes da escola.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O presente trabalho parte das seguintes questões de pesquisa: Como o assunto das drogas é abordado no currículo escolar (oficial e oculto) e quais as consequências geradas pela forma com que esse assunto é tratado nas escolas? Trabalhando com narrativas através da metodologia da investigação do vivido, a história contada é usada como fonte de abdução para dela extrairmos conselhos ou lições. Para isso temos uma sequência de passos lógicos para trabalhar com a narrativa:

Ao se debruçar sobre a história, surgem inúmeras perguntas, porque não se narra qualquer coisa: o narrável se compõe do que nos tocou, nos modificou e continua carecendo de sentidos e continuará carecendo de sentidos mesmo concluída a pesquisa, porque a ele podemos retornar como já outro.

Perguntar sobre uma experiência faz parte do processo de compreensão dela. Perguntas e caminhos são indiciados à medida que a história vai ganhando forma de narrativa. Nesse sentido, os objetivos a serem atingidos são muito diferentes daqueles explícitos por outras pesquisas que partem de um problema e cujo objetivo é encontrar respostas para ele. No narrado, como na vida que se narra, os problemas são muitos, além de complexos e interligados. Depreendida e selecionada a lição, surge um tema. O investigador distancia-se, então, da própria história para cotejar o tema com outros textos, outras vozes. A profundidade da penetração neste novo objeto dependerá precisamente do diálogo que vier a ser estabelecido com os outros.

Apontamos aqui para um duplo objeto: 1) a história narrada, cuja elaboração já demanda um nível de escolhas e abstração, pois não se narra no vazio. É o objeto empírico inicial e 2) a lição que se extrai da narrativa e sobre a qual o pesquisador se debruça para o diálogo com o conhecimento disponível. (LIMA; GERALDI, C.; GERALDI, J., 2015, p.33)

A história narrada no presente trabalho é uma fusão de eventos reais e fictícios que (des)envolve o percurso formativo de um professor de biologia e sua relação com diferentes tipos de drogas. Narrada pelo próprio que, antes de ser professor, foi aluno, e além de qualquer coisa, é humano, é vivo. E a vida comporta muitas dimensões, muitas histórias, muitas narrativas (FERREIRA *et al.*, 2020). Esse será o objeto empírico do qual serão extraídas algumas lições e sobre o qual me debruçarei para tentar um diálogo com o conhecimento disponível (revisão bibliográfica). É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas (LIMA; GERALDI, C.; GERALDI, J., 2015). Após a construção das narrativas será

realizada uma Análise de Discurso (BAUER; GASKELL, 2017; PASSEGGI; BARBOSA, 2008), onde serão levantados questionamentos e reflexões sobre o contexto das situações apresentadas.

As origens da análise de discurso a partir de críticas à ciência social tradicional significam que ela possui uma base epistemológica bastante diversa de algumas outras metodologias. Isso é às vezes chamado de construcionismo social, construtivismo, ou simplesmente construcionismo. Não há uma definição única concorde desses termos, mas as características-chave destas perspectivas são:

1. A postura crítica com respeito ao conhecimento dado, aceito sem discussão e um ceticismo com respeito à visão de que nossas observações do mundo nos revelam, sem problemas, sua natureza autêntica.
2. O reconhecimento de que as maneiras como nós normalmente compreendemos o mundo são histórica e culturalmente específicas e relativas.
3. A convicção de que o conhecimento é socialmente construído, isto é, que nossas maneiras atuais de compreender o mundo são determinadas não pela natureza do mundo em si mesmo, mas pelos processos sociais.
4. O compromisso de explorar as maneiras com os conhecimentos - a construção social de pessoas, fenômenos ou problemas - estão ligados a ações/práticas.

Uma conclusão dessa posição epistemológica é que a análise de discurso não pode ser usada para tratar os mesmos tipos de questões como os enfoques tradicionais. Ela sugere, ao invés, novas questões, ou maneiras, de reformular as antigas. (BAUER; GASKELL, 2017, p. 245)

4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

4.1. Perspectiva Histórica das Drogas e do Proibicionismo

Droga é qualquer substância capaz de modificar a função dos organismos vivos, resultando em mudanças fisiológicas ou de comportamento (CEBRID). Medicamentos, café, chá, álcool e cigarro são drogas, assim como a maconha ou a cocaína. Então por que somente umas são proibidas e outras não? Essa é uma das perguntas que procurei responder através dessa pesquisa bibliográfica. Segundo Araújo (2012),

Os textos das convenções internacionais alegam que a classificação jurídica das drogas leva em conta dados científicos sobre o potencial de abuso e de danos para a saúde de cada droga, mas isso não é verdade. O fato de esses documentos sequer citarem álcool e tabaco e de haver evidências incontestáveis de que algumas drogas proibidas causam menos dependência e/ou problemas de saúde do que as lícitas deixa claro que os critérios de classificação usados nessas convenções são principalmente políticos e econômicos, não farmacológicos ou médicos. (ARAÚJO, 2012, p. 19)

Para entendermos quais critérios políticos e econômicos levaram à proibição, precisamos fazer um resgate histórico da relação entre os seres humanos e as drogas. Alguns estudiosos, como o pesquisador Robert Dudley, postulam que o consumo de álcool é mais antigo que o próprio *homo sapiens* e seria um produto da evolução da linhagem primata (DUDLEY; STEPHENS, 2004):

Ele parte da seguinte dedução: (1) frutas maduras apresentam mais açúcar do que frutas não-maduras; (2) em um ambiente tropical, essas frutas ricas em açúcar começam a fermentar; (3) o etanol, um possível produto da fermentação facilitaria a identificação dessas frutas. Assim, a *hipótese do macaco bêbado*, postula que primatas teriam uma preferência por álcool, pois este ajudaria a identificar frutas maduras em florestas tropicais. [...] Outra hipótese é de que ao adaptarem-se ao modo de vida terrestre, os primatas teriam contato com frutas que caíram e estariam ainda mais fermentadas, levando a uma maior exposição ao álcool. Uma das enzimas que metaboliza o álcool no ser humano, tem maior atividade catalítica nos hominíneos e no Aie-aie, sugerindo um processo de adaptação. (JESUS, 2019, p. 15-16)

Em relação aos humanos, o álcool parece estar presente bem antes do surgimento das civilizações, sendo inclusive o motor de formação das mesmas (KATZ; VOIGT, 1986). Segundo Araújo (2012):

Não se sabe quando o homem aprendeu a produzir essas bebidas, mas é possível que isso tenha acontecido antes do desenvolvimento da agricultura, o que permitiria o desenvolvimento das primeiras civilizações. Depois de fabricá-las acidentalmente, o homem teria passado a dar mais atenção à coleta e, logo depois, à criação de cereais em busca de matéria-prima para repetir a façanha (ARAÚJO, 2012, p. 26)

Infelizmente, como as primeiras drogas são plantas, fungos e outras substâncias orgânicas que não se preservam por tanto tempo, fica difícil provar com evidências diretas a presença das mesmas na pré-história. No entanto, nos sítios arqueológicos por volta de 8000 a.C. em diante aparecem evidências mais firmes de que as plantas psicoativas já faziam parte da vida do homem nessa época. Segundo Araújo (2012), “Ele usava plantas estimulantes em rituais funerários e visionárias em cultos religiosos; consumia bebidas com ópio e cultivava papoula para produzi-los;

desenhava flores de lótus alucinógenas em vasos e fabricava cordas e tecidos com fibras de *Cannabis sativa*”.

A partir dessa data, muitos outros registros arqueológicos da associação entre humanos e diferentes drogas foram sendo encontrados (HIRSCHKIND, 2005; TUPPER, 2011; FURST, 2004; VALDÉS III, 1987): Álcool - 7000 a.C. na província de Henan, China; Ópio - 5700 a.C. no Lago Bracciano, Itália; Coca - 8850 a.C. no Equador; Tabaco - 6000 a.C. na América do Sul. A maconha, por exemplo, foi uma espécie de planta multiuso aproveitada por vários povos antigos. As fibras do caule eram usadas para fabricar cordas e tecidos; a polpa para fazer papel; as sementes como alimento; e as flores e folhas, como remédio e psicoativo (ARAÚJO, 2012). O álcool também foi um denominador comum desde as antigas populações humanas até hoje, como discute Almeida (2015):

Mesmo inconstantes, presume-se que os fermentados estavam presentes na “revolução cognitiva” que o ser humano atravessou nos últimos trinta mil anos, como nas pinturas rupestres criadas durante o Paleolítico Superior europeu ou pelos primeiros paleoíndios americanos.

[...]

Mesmo sendo difícil avaliar o papel dos fermentados na domesticação dos alimentos, sabe-se que nos últimos três mil anos eles estão (quase) sempre presentes. A cerveja servia como moeda (líquidos, sendo facilmente divisíveis, são ótimas moedas), pagando inclusive os trabalhadores que construíram as pirâmides do Egito. As placas de barro contendo os primeiros escritos do cuneiforme (3500-3100 a.C.), a mais antiga forma de escrita do mundo (protossumérios ou protolamitas da Mesopotâmia), apresentam uma significativa quantidade de vasos simbolizando a cerveja, o que indica que ela fazia parte da rede de trocas locais e coletas de impostos. (ALMEIDA, 2015, p. 89-90)

A relação dos seres humanos com as drogas é tão antiga e íntima que no último milênio antes da Era Cristã, o conhecimento sobre o uso de drogas já era tão sofisticado que os gregos foram capazes de identificar e compreender o fenômeno da tolerância (ARAÚJO, 2012). Os gregos também cunharam um termo próprio para se referir a essas substâncias: *phármakon*.

Desta palavra do grego clássico, qual tronco de rica seiva, brotou a frondosa árvore da nomenclatura relacionada à ciência dos medicamentos e à arte de produzi-los. Sua origem perde-se nos albos da civilização grega e seu registro é encontrado já nos poemas homéricos, tanto na *Iliada* como na *Odisséia*, com o sentido de planta ou poção de uso medicinal e mágico (REZENDE, 2000).

Phármakon definia qualquer substância capaz de atuar no organismo animal, seja em sentido benéfico ou maléfico (REZENDE, 2000). Dessa forma, *phármakon* poderia significar remédio, droga ou veneno, dependendo do uso que se fazia. Para os gregos, nenhuma substância era boa ou má em si. A maneira de usá-la é que diria se seus efeitos seriam benignos ou malignos (ARAÚJO, 2012).

Esta noção de que o perigo não está na droga, mas na maneira como ela é usada, não se restringe apenas ao contexto farmacêutico; ela está também no ambiente social, religioso e político. As histórias das festas dionisíacas é um exemplo de como os gregos preferiam lidar com o perigo que as drogas podem representar. [...] A Grécia incorporou o culto a Dionísio em festas em que se bebia em homenagem ao deus, que “baixava” em seus súditos sob a forma da embriaguez, liberando-se das repressões e das limitações da vida civilizada.

Com essa proposta, digamos, “liberal” e quatro edições anuais, as festas dionisíacas começaram a despertar preocupação em algumas cidades gregas. O debate sobre o perigo que aquele culto poderia representar para a vida cotidiana foi tema de uma tragédia de Eurípedes, *As bacantes*, uma grande contribuição do período clássico para a discussão contemporânea sobre política de drogas. Na peça, o personagem Penteu é um rei tirano que decide proibir a entrada de Dionísio na cidade porque, sob seus efeitos, as donzelas de Tebas “abandonam suas casas por bacanais” nas montanhas, e “cada uma acode ao prazer de um homem”. [...] Na vida real, as cidades gregas decidiram incorporar as festas dionisíacas como parte de seu calendário religioso. Preferiram domesticá-las a tomar a medida impopular de proibi-las. (ARAÚJO, 2012, p. 31-32)

A noção dos gregos sobre as drogas, assim como vários outros elementos de sua cultura, foi assimilada pela civilização romana:

Os *pharmakón* da escola hipocrática foram mantidos e desenvolvidos por médicos romanos. A teriaca, remédio grego feito de ópio, era usada como as vitaminas de hoje em dia, para prevenir doenças, e virou uma coqueluche no Império Romano. Alguns imperadores, como Marco Aurélio, tomavam teriaca diariamente ao longo de décadas.

O ópio, de maneira geral, era consumido em grandes quantidades em todo o Império. Sua venda era taxada, e seu preço, fixado pelo governo, para evitar a especulação e a fuga de capitais, já que o ópio de melhor qualidade era importado da Mesopotâmia e do Egito. Em 312, havia 793 lojas da droga em Roma, que repassavam ao governo 15% do total de impostos recolhidos na cidade. Apesar dessa “febre”, não há registros de problemas de saúde causados pelo abuso de substâncias entre os romanos. Outra droga comum, mas menos popular, era a maconha. O médico Cláudio Galeno escreveu que os romanos a ofereciam aos convidados em ocasiões sociais. Também se praticavam no Império cultos religiosos baseados no uso de drogas psicoativas, como o culto a Dionísio, convertido em Baco. (ARAÚJO, 2012, p. 32)

Araújo (2012) continua o texto destacando que, no entanto, a grande contribuição de Roma para a história das drogas, porém, seria sua aliança com o cristianismo, que no século 4 se tornou a religião oficial do Império. A religião cristã, por mais que tivesse no vinho um símbolo, passou a condenar e proibir o uso de substâncias psicoativas. Assim começava a primeira iniciativa proibicionista transnacional:

É apenas com o crescimento do poder do cristianismo (herdeiro direto do judaísmo na tradição da contenção dos prazeres da carne) que se inicia a primeira onda de condenação do uso de drogas. Na primeira fase medieval, a moral cristã desencadeia forte perseguição às plantas psicoativas, transformando a ideia do ascetismo grego, que era fundamentado numa questão de combate contra si mesmo, numa disputa entre deus e o demônio – nesse caso representado pelas tentações da comida, do sexo e das drogas. Eram condenados os analgésicos, os eutanásicos, os afrodisíacos e os alucinógenos.

O Novo Testamento sacramentou o vinho como única droga admitida pelo cristianismo, havendo para os católicos inclusive a encarnação do próprio Deus em tal bebida. Durante a colonização da América, as plantas sagradas indígenas foram duramente atacadas, e o álcool destilado foi o grande instrumento aculturador. (DELMANTO, 2013, p. 18-19)

Dos motivos que levaram a essa perseguição, o primeiro e mais nítido é o ideológico:

A doutrina cristã prega o sofrimento e a mortificação dos prazeres “da carne” como maneiras de se aproximar de Deus. É por isso que a gula e a luxúria, satisfação dos instintos de comer e reproduzir, tornam-se pecados capitais. E o jejum e a castidade, ao contrário,

são qualidades do bom cristão. O autocontrole deve ser perseguido, e o prazer e a euforia “ilegítimos” - que vêm de fora -, evitados. (ARAÚJO, 2012, p. 34)

Já o segundo motivo - menos ideológico e mais político - para proibir e perseguir o uso de ervas com finalidades medicinais e, principalmente, alucinógenas era a necessidade de o cristianismo se firmar como religião dominante na Europa e nos arredores:

O argumento bíblico para perseguir os líderes xamânicos que proporcionavam cura e transe por meio de plantas já estava na *Torá* judaica, o *Antigo Testamento* dos cristãos: “Não deixarás que a feitiçaria sobreviva”. O Império Romano já previa penas para praticantes de magia negra - qualquer tipo de magia que pudesse ser interpretada como ameaça ao soberano. Mas, quando o cristianismo tornou-se a religião oficial do Império Romano, em 392, a Igreja começou a tomar providências mais efetivas para levar essa determinação a cabo e extinguir a competição representada por outras religiões e seus poderosos vegetais. [...]

Em 424 e 589, surgiram várias leis romanas e decretos cristãos que inauguraram a perseguição a todo tipo de xamãs, líderes de outras religiões e herboristas. As penas variavam de execução à venda do acusado e de sua família como escravos. A posse de qualquer planta ou livro útil para o uso de ervas com propriedades curativas ou psicoativas era prova suficiente de crime. Muitos séculos antes de a maconha ser chamada de “erva do diabo”, toda sorte de plantas medicinais já havia sido demonizada pela Igreja. Mais tarde, as penas se estenderiam aos que se consultassem com essas pessoas, com qualquer finalidade. (ARAÚJO, 2012, p. 35)

O movimento proibicionista cristão, que começou por volta do ano 400, teve entre os séculos 10 e 15 seu período mais repressivo. Nessa época, multiplicava-se os pensadores humanistas e a burguesia crescia em algumas cidades, além disso a Reforma Protestante deu um duro golpe na Igreja:

A resposta católica foi perseguir com cada vez mais intensidade qualquer tipo de heresia. Em algumas regiões da Europa, as bruxas, suas drogas e suas inspirações pagãs foram o alvo ideal dessa caçada. Em nome da ameaça diabólica das bruxas, a Igreja empreendeu uma guerra que lhe permitia controlar com mais rigor - muito mais do que algumas senhoras - todos os aspectos das sociedades sobre as quais ainda tinha domínio. [...]

As bruxas foram perseguidas e condenadas desde o século 13, mas até o final do século 15, elas conseguiram viver em relativa paz, fornecendo aos camponeses seus remédios e seus delírios alucinógenos ou afrodisíacos. Nesse período, a Igreja acreditava que, afinal, elas não eram páreo para Deus. Essa posição mudaria em 1484, quando o papa Inocêncio VIII decide que elas são, sim, um perigo e dá largada para a primeira e literal caça às bruxas. Era o auge do processo iniciado cinco séculos antes por aquele Cânone dos Bispos, que transferia para esses representantes do demônio a culpa dos mais variados males, da morte de criancinhas às estiagens e às chuvas de granizo que acabavam com as plantações e à peste que dizimava a Europa. (ARAÚJO, 2012, p. 38)

É importante ressaltar que essa perseguição não tinha relação direta com os males que as drogas poderiam causar ao corpo. Muito mais interessada estava a Igreja em destruir o símbolo religioso e social que essas mulheres e suas drogas desempenhavam. Prova disso é que, na mesma época, vários homens pesquisavam e usavam muitas das mesmas plantas que jogaram as “bruxas” à fogueira:

Enquanto as bruxas eram perseguidas e queimadas, outros conseguiam estudar e aplicar conhecimentos sobre plantas medicinais e psicoativas sem acusações de ligações com o demônio. Ainda no século 12, a Escola de Salerno, marco do ensino de medicina na Europa da Idade Média, recomendava o uso do ópio como anestésico e sedativo. O principal remédio usado com essa finalidade era o *Antidotarium Nicolai*, cuja receita misturava a resina da papoula com raiz de mandrágora e belenho.

Os três ingredientes estavam entre os mais comuns nas receitas das bruxas. De fato, alguns médicos importantes do fim da era medieval e do início do Renascimento usavam as mesmas receitas que elas. André de Laguna, médico oficial de um papa e de dois reis da Espanha no século 16, chegou a usar a mistura comprada de um casal de velhos condenados à fogueira por bruxaria para tratar a mulher de um senhor feudal. [...]

Outra classe de profissionais que recorriam às plantas era a dos alquimistas que, da mesma maneira que os primeiros médicos, eram protegidos da Inquisição por suas ligações com a Universidade e os reis. [...] A vizinhança com o trabalho das bruxas não era ignorada pela Igreja, que recomendava vigiá-las de perto, porque, “quando não conseguem os descobrimentos que desejam, logo recorrem ao diabo”, diz o *Manual dos Inquisidores*, do século 14. O documento ainda lembra que esse cuidado deve ser dobrado com os alquimistas pobres, porque era muito mais provável que eles, sem dinheiro, recorressem ao demônio do que seus colegas ligados à nobreza. A relativa isenção de médicos e alquimistas ligados à universidade, em geral, e a desconfiança em relação aos mais pobres são uma pista de como a perseguição da Igreja contra “mágicos” em geral envolvia certo preconceito. (ARAÚJO, 2012, p. 40)

Por não serem perseguidos pela Igreja, os alquimistas foram muito importantes para a medicina e a farmácia moderna, já que puderam preservar o uso de ópio e outras plantas psicoativas durante a Idade Média e popularizar essas substâncias mais tarde.

Na transição do século 15 para o 16, o alquimista Paracelso tornou-se famoso com a invenção do láudano, um remédio à base de ópio cuja aplicação resistiu durante séculos e influenciou toda uma geração de fármacos do século 19. As pesquisas sobre drogas iniciadas por esses botânicos/mágicos medievais ganharam um impulso considerável no século 16, com o início das grandes navegações e a chegada dos europeus à América. (ARAÚJO, 2012, p. 40)

Uma das primeiras ervas a balançar a influência da igreja sobre o consumo de drogas foi o tabaco. Encontrado em todas as partes da América, os nativos usavam a planta por prazer, como remédios, para diminuir a fome ou para celebrar e conversar com seus deuses. Com modos de usar e objetivos tão semelhantes aos que as bruxas usavam com outras plantas, é claro que os europeus logo viram que aquilo era coisa do demônio (ARAÚJO, 2012). No entanto, isso não impediu que a droga se popularizasse na Europa: em 1618, Londres importou 10 mil quilos de tabaco da sua colônia Jamestown, em 1629 já eram 750 mil (GATELY, 2001). Na verdade, não somente em relação ao tabaco, essa época de colonização no Novo Mundo instaurou o comércio internacional de drogas:

A era das grandes navegações não proporcionou o descobrimento do tabaco, apenas. Pela primeira vez na história, drogas de todos os continentes circulavam pelo mundo. Povos do mundo inteiro entraram num intercâmbio inédito de remédios e sensações. A América era o principal fornecedor desse escambo sensorial. Além do tabaco, ela apresentou a coca, a erva-mate, o guaraná e uma coleção enorme de substâncias alucinógenas e visionárias. No

convés de espanhóis e portugueses, elas não iam apenas para a Europa, mas para a África e o Oriente. Na contramão, o Novo Mundo também receberia drogas conhecidas havia muito tempo no resto do mundo, como o café, o chá, a maconha e o ópio. Nenhuma droga daquele período, no entanto, tornou-se tão popular em tão pouco tempo como o tabaco. Essa popularidade repentina criou um mercado poderoso, que, por sua vez, motivou as primeiras políticas de drogas da era moderna. (ARAÚJO, 2012, p. 42-43)

Várias foram as tentativas de controlar ou proibir o tabaco. Entre as medidas antitabagistas podemos destacar as políticas fiscais da Inglaterra de James I, em 1604 e as da Espanha a partir de 1604 (GATELY, 2001), bem como a proibição do uso e da venda por Estados como Japão (em 1607), Império Otomano (1611), Suécia e Dinamarca (1632), Rússia (1634), Nápoles (1637), Sicília (1640), China (1642) e Império Mongol (1671) (CARNEIRO, 1994). No entanto, nenhuma dessas proibições durou muito tempo:

Primeiro, porque, apesar das penas duríssimas, os fumantes continuavam a se multiplicar. Nenhum governo poderia sustentar por tanto tempo leis tão impopulares. Depois, porque países como a Inglaterra, Espanha, Portugal e Holanda começaram a fazer fortunas com a venda e coleta de impostos sobre o tabaco - exemplo seguido daqueles tempos até os dias de hoje. No final do século 17, os interesses econômicos já tinham se sobreposto aos morais e religiosos, e o uso de drogas parou de ser perseguido - pelo menos por enquanto. (ARAÚJO, 2012, p. 44)

Com o enfraquecimento da Igreja perante os reis e os interesses econômicos falando mais alto, a Europa saqueou boa parte do mundo com o objetivo de comercializar açúcar, café, chá, chocolate, coca, tabaco e ópio. O mercantilismo justificou o colonialismo e para manter esse comércio internacional de drogas a Europa inclusive travou guerras, como a guerra do ópio. É importante examinarmos esse episódio da Guerra do Ópio e todo o contexto envolvido, pois ele ilustra bem as relações entre proibição, uso e tráfico.

Segundo Araújo (2012), em 1664 Londres mandou importar o primeiro quilo de chá. No início, o hábito era uma extravagância dos ricos, mas após 50 anos a Inglaterra estava importando mais de 6 milhões de quilos de chá chinês por ano - mais de um quilo por habitante.

Para as economias britânicas, o *five o'clock tea* era uma faca de dois gumes. Ele representava uma importante fonte de renda, já que cada quilo de erva que entrava do país pagava à Coroa 100% de imposto sobre seu valor. Porém, a compra da erva prejudicava seriamente a balança comercial do país. Enquanto os ingleses eram ávidos consumidores de chá, porcelana, seda e outros bens de primeira necessidade, os chineses não se interessavam por nada do que eles tinham para vender. E só aceitavam pagamento em prata espanhola - o dólar da época. Entre 1710 e 1759, os ingleses pagaram aos chineses o triplo do que receberam deles. Ou seja, toda a prata que os ingleses ganharam de portugueses e espanhóis estava se esvaindo em chá. A solução dos ingleses seria outro “achado” lusitano: o ópio.

[...] O negócio deu certo, apesar de as casas de fumar ópio (*dengs*) estarem proibidas na China desde 1729 pelo imperador Yung Cheng, com penas de morte por estrangulamento (ou justamente por isso). (ARAÚJO, 2012, p. 50-51)

Dessa forma, os ingleses traficaram bastante ópio para a China. Em 1773, a Companhia das Índias Orientais - monopólio inglês para o comércio na região - faturou 39 mil libras com a venda de ópio para a China. Em 1793, eles arrecadariam 250 mil libras - crescimento de seis vezes em

duas décadas (HANES; SANELLO, 2002). Em 1834, os ingleses chegaram a vender 2,5 mil toneladas de ópio à China (ARAÚJO, 2012).

Cem anos depois de a China proibir o fumo de ópio, o consumo havia se multiplicado exponencialmente. O uso da droga estava disseminado entre estudantes, professores, soldados, funcionários públicos, padres taoístas, agricultores, entre todas as profissões e classes sociais. Estimativas da época dizem que o país tinha de 4 a 12 milhões de dependentes químicos - de 1% a 3% da população. Naqueles mesmos cem anos, o número de habitantes da China havia dobrado de cerca de 200 milhões para quase 400 milhões, e o país tinha dificuldade para alimentar tanta gente. A qualidade de vida do povo caía dramaticamente, e isso atraía ainda mais pessoas para o ópio, que ajuda a dormir, a matar a fome e a esquecer dos problemas. Até que em 1838 surgiu um debate muito contemporâneo entre os conselheiros do imperador Deoguang. Alguns defendiam legalizar o comércio do ópio e cobrar impostos. Outros achavam que a saída era endurecer as penas para contrabandistas, principalmente, para os usuários [...]. O imperador acabou ouvindo os adeptos da linha dura e nomeou um deles, Lin Zexu, como uma espécie de “czar antidrogas”.

[...] Apesar disso, os novos decretos não diminuíram o consumo nem o contrabando - como acontecera um século antes. Zexu chegou a mandar uma carta à rainha Vitória, pedindo que ela proibisse seus comerciantes de traficar ópio para a China. Logo depois, ele manteve comerciantes britânicos e outros estrangeiros como reféns em Cantão - única parte da China aberta aos estrangeiros - até que eles entregassem todo o ópio que tinham. Temendo por sua vida, os britânicos cederam e entregaram a droga, que Zexu atirou ao mar. Depois disso, o clima esquentou até o primeiro tiro da Guerra do Ópio ser disparado na baía de Kowloon, por um navio inglês, em 4 de setembro de 1839. (ARAÚJO, 2012, p. 54)

Os chineses acabaram perdendo a guerra e assinando o Tratado de Nanquim, principal alicerce do colonialismo britânico na China:

O acordo dava direito aos britânicos de explorar o comércio com a China em cinco cidades portuárias, garantia que qualquer cidadão britânico só responderia a tribunais de sua própria rainha, tornava Hong Kong uma possessão britânica por tempo indeterminado e ainda obrigava a China a pagar todas as despesas de guerra - mais o prejuízo daquele ópio jogado ao mar. O tratado abriu um precedente para que outros estrangeiros desbravassem o interior do país, coisa que os chineses conseguiram evitar por mais de três séculos após a chegada dos portugueses. Curiosamente, o acordo de armistício não falava nada sobre o comércio de ópio. Os ingleses continuariam contrabandeando a droga para a China, via Hong Kong, até as primeiras décadas do século 20, sem se importar que ela ainda fosse proibida. Talvez até preferissem que ela continuasse assim. (ARAÚJO, 2012, p. 54)

A relação entre proibição, uso abusivo e tráfico fica nítida quando analisamos o exemplo da China e do ópio, mas não é exclusividade desse país nem dessa droga. Veríamos isso em relação às outras proibições que surgiram durante o século XX. As primeiras tentativas de uma regulação internacional na questão das drogas aconteceram logo nas primeiras décadas. Em 1909, os EUA organizaram a Comissão Internacional do Ópio, em Xangai:

O país que propunha e o que recebia o encontro eram os maiores interessados na questão - os americanos viam o consumo da droga se expandir entre brancos, para além de sua já gigantesca colônia chinesa, enquanto a dinastia de Qing assistia à epidemia piorar, depois de perder duas Guerras do Ópio. A Comissão Internacional do Ópio seria o primeiro passo

rumo à política internacional de proibição das drogas que vigora até o início do século XXI. (ARAÚJO, 2012, p. 58)

Importante entender o ambiente que se formava nos Estados Unidos naquele período. Ao fim do século XIX, a religião protestante era forte nos EUA. Segundo Delmanto (2013),

O ambiente interno de puritanismo nos Estados Unidos rechaçava progressivamente qualquer tipo de ebriedade e dependência. Com crescente força política e midiática, os grupos proibicionistas levam a um paulatino rechaço de todas as substâncias utilizadas sem fins médicos, o que explica o progressivo controle da importação de ópio e opiáceos e a retirada de álcool e cocaína de diversos medicamentos. Expandem-se e popularizam-se neste momento os ambientes “livres de drogas” - chamados de soda fountains – e a Coca-Cola, já sem presença de cocaína em sua fórmula, torna-se uma das bebidas mais populares do país e também uma das principais empresas promotoras e defensoras de leis proibicionistas. (DELMANTO, 2013, p. 23)

Esse contexto interno norte-americano tinha forte influência nessas iniciativas internacionais de controle de drogas. De acordo com Araújo (2012),

O mesmo bispo Charles Brent seria o chefe da delegação americana e presidente da Comissão em Xangai, e sua linha ideológica seria preservada em toda sucessão de encontros internacionais para controle de drogas, que aconteceriam no século 20, lideradas inequivocamente pelos EUA, que desde aquele momento já eram potência econômica, diplomática e militar. A composição da delegação americana em Xangai - formada pelo bispo, um missionário cristão e um advogado - já deixava bem claro que a questão era mais religiosa e política do que científica, propriamente. A inclusão do estimulante cocaína no conjunto de narcóticos (remédios que dão sono) a ser controlados a partir do segundo encontro, em Haia (1911), é outro indício de que a ciência não influenciava muito aquelas decisões. (ARAÚJO, 2012, p. 59)

No entanto, desde o fim da Idade Média, a Europa estava muito mais preocupada com questões econômicas do que religiosas e morais. Dessa forma, foi bastante complicado para os Estados Unidos conseguir a adesão da maioria dos países:

A morfina e a cocaína, drogas modernas produzidas por indústrias químicas emergentes, eram um grande negócio para algumas nações. Dos 11 países que compareceram à reunião em Xangai, quase todos tinham interesses econômicos no comércio dessas substâncias.

O Reino Unido ainda faturava com a venda de ópio para a China, assim como Portugal e Holanda. A França, por sua vez, tinha um mercado valioso na Indochina, sua colônia. A Rússia e o Sião (atual Tailândia) também tinham plantações tradicionais de papoula. A Pérsia (atual Irã), que até a Segunda Guerra Mundial teria uma sala para fumar ópio do parlamento, defendia seu consumo interno e enviou a Xangai um representante comercial do produto. A Alemanha era o maior produtor de morfina e cocaína do mundo. Os principais produtores de ópio, morfina e cocaína da época - Turquia, Suíça, Peru e Bolívia - nem sequer compareceram à primeira reunião. Com tantos “rabos presos”, os missionários americanos tiveram muito trabalho. (ARAÚJO, 2012, p. 60)

Os EUA tiveram que esperar o fim da Primeira Guerra para começar a pressionar novamente por um controle internacional de drogas. É apenas com o final do conflito e a inclusão das resoluções da Conferência de Haia no Tratado de Versalhes que o restante do planeta começa a aplicar o método estadunidense de combate às drogas (DELMANTO, 2013). Dentro dos Estados Unidos, o avanço internacional da proibição só fortaleceu os movimentos proibicionistas internos:

Novamente, esse avanço proibicionista internacional impulsionou outras medidas dentro dos Estados Unidos, possibilitando a concretização de uma antiga demanda puritana: a proibição de comércio, venda e produção de álcool, consolidada na emenda constitucional apresentada pelo senador Andrew Volstead aprovada em 1919. O Volstead Act, popularmente conhecido como Lei Seca, passou a vigorar em 1920 e, segundo Rodrigues, “inaugurou o crime organizado nos Estados Unidos”.

[...]

Burgierman lembra que, além de um “valor cristão” – uma das quatro “virtudes cardeais”, ao lado de justiça, sabedoria e coragem – identificado com “moderação e autocontrole”, temperança também “é o nome de um movimento que foi muito influente no final do século XIX em vários países, inclusive no Brasil”. As ligas de temperança eram, segundo o jornalista, formadas tipicamente por “senhoras da sociedade e por sacerdotes”, e sua principal bandeira era o combate ao álcool, com um discurso marcado pela influência religiosa. Burgierman cita um sermão do evangelista cristão estadunidense Billy Sunday, falecido em 1935, que saudou a proibição do álcool no país da seguinte forma: “O reino das lágrimas está terminado. Os cortiços em breve serão apenas uma memória. Transformemos nossas prisões em fábricas e nossas cadeias em armazéns e celeiros”, pregou Sunday, concluindo que a partir de então “os homens andarão eretos, as mulheres sorrirão e as crianças rirão. O Inferno será colocado para alugar”.

“O que aconteceu não poderia ter sido mais diferente disso”, aponta Burgierman: logo que a proibição foi decretada, começaram a “pipocar” pelas cidades estadunidenses bares clandestinos chamados de “speakeasies”, algo como “fale baixo”, onde eram vendidos sobretudo destilados com alto teor de álcool, já que a cerveja “ocupa muito espaço e é difícil de esconder”. “A repressão então aumentou e o trabalho de fornecer bebida ficou mais perigoso, mas também mais lucrativo, por causa de uma regra básica da economia: o mercado remunera o risco”, avalia o jornalista. (DELMANTO, 2013, p. 28-29)

Sobre a Lei Seca, o autor continua:

[...] nem as altas penas nem os crescentes investimentos governamentais serviram para coibir o mercado de bebidas ilegais: em 1929 as penas para os envolvidos neste comércio eram dez vezes mais rigorosas do que em 1920. Quem vendesse um único drinque poderia pegar cinco anos de cadeia e pagar uma multa de 10 mil dólares. Os custos da proibição, que eram de 2,2 milhões de dólares em 1920, pularam para 12 milhões em 1929. A população das prisões americanas subiu de 3 mil para 12 mil entre 1920 e 1932. Mas nada disso diminuía a oferta de bebidas. Prender donos de speakeasies era como enxugar gelo: para cada sujeito preso, outro recrutado.

Refletindo sobre os motivos que levaram ao fim da proibição ao álcool em dezembro de 1933, José Arbex Jr. (2003 *apud* DELMANTO, 2013) afirma que “O proibicionismo do álcool, que parecia uma tendência irreversível no começo do século XX, retrocedeu na maioria dos países, com exceção de alguns islâmicos”. Thiago Rodrigues (2003 *apud* DELMANTO, 2013), complementa essa questão, afirmando que a Lei Seca foi responsável pelo fortalecimento do crime nos Estados Unidos e pelo agigantamento das agências e da burocracia estatal. O consumo não diminuiu, com os estadunidenses tendo sido submetidos a bebidas muito mais nocivas à saúde por conta exatamente da ilegalidade do mercado, e “a ênfase no álcool cederá terreno ao controle diversificado e multidirecionado que o governo do New Deal colocará em movimento” (Rodrigues, 2004).

No entanto, o fracasso na proibição do álcool não impediu os EUA de continuar liderando um esforço internacional antidrogas. O fim da Lei Seca não representou mudança neste processo, como aponta Rodrigues (2004),

[...] a relegalização do álcool foi compensada com a inauguração da grande guerra estatal contra uma variedade muito maior de drogas. Se a campanha contra o álcool mobilizou amplos setores da sociedade, a luta contra outras drogas ilegais partirá preferencialmente de iniciativas estatais. (RODRIGUES, 2004, p. 62)

No período entreguerras, os EUA continuaram organizando encontros internacionais sobre drogas. Com o poder político adquirido pelo sucesso na Segunda Guerra, passaram a exercer influência decisiva na questão e, através da ONU, pôde concretizar seu objetivo de raízes puritanas: controlar internacionalmente o uso de drogas.

Após a Convenção Internacional sobre o Ópio, realizada em Genebra no ano de 1925, a cidade suíça recebeu outros dois encontros em 1931 e 1935. Como produto do primeiro, evento denominado como Conferência sobre a Limitação da Manufatura de Drogas Narcóticas, foi assinado um Tratado que tinha, entre seus pontos principais, um artigo que convocava todos os países a adotarem agências antidrogas nos moldes do modelo estadunidense então implementado pelo “Federal Bureau of Narcotics” (FBN), antecessor da DEA. A Conferência criou também medidas mais rígidas para o comércio de drogas legais e estabeleceu critérios para produção e comércio de psicoativos com finalidade medicinal. A fim de fiscalizar as medidas acordadas em Genebra, foi criado um Comitê Central Permanente locado na Liga das Nações, ao qual foram atribuídos poderes executivos no combate às drogas em âmbito internacional.

[...]

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, extingue-se a Liga das Nações, da qual os Estados Unidos não faziam parte e mesmo assim sediavam alguns de seus órgãos antidrogas, e a Organização das Nações Unidas (ONU) surge, desta vez com protagonismo estadunidense. (DELMANTO, 2013, p. 39-40)

A ONU foi crucial para que as políticas internacionais de drogas se concretizassem. De acordo com Araújo (2012), já em seu primeiro ano de atividades, em 1946, começou um trabalho para centralizar todas as convenções internacionais de drogas em uma única, por iniciativa de Harry Anslinger, chefe da polícia antinarcóticos americana.

Daí surgiu a Convenção Única de Narcóticos, de 1953, que até hoje orienta toda a política internacional e as leis regionais sobre drogas. Nela, os países signatários continuam a reconhecer que o uso de narcóticos era “indispensável para aliviar a dor”, mas passam a tratar a dependência de drogas como “um sério mal para o indivíduo” e se declaram conscientes “de seu dever de prevenir e combater esse mal”. O foco da convenção, porém, seria o controle da oferta e a repressão. Apenas um dos 50 artigos do documento cita o tratamento de dependentes e a prevenção do abuso. (ARAÚJO, 2012, p. 71)

Após a proibição de drogas amplamente usadas no mundo inteiro, como ópio, maconha, cocaína e anfetaminas, seu uso não parou de crescer. Nos EUA, o percentual de jovens adultos que haviam provado maconha, por exemplo, pulou de 5% para 44% entre 1967 e 1971 (ARAÚJO, 2012). Várias outras drogas estavam surgindo e se popularizando, como o LSD, inicialmente fora das convenções internacionais por ser uma droga nova. Rapidamente disseminada principalmente

por Timothy Leary, psicólogo de Harvard, a droga sintetizada por Albert Hofmann foi alvo de perseguição por aqueles que queriam proibir qualquer droga psicodélica que surgisse:

Em 1963, mesmo ano em que Leary deixou Harvard, aconteceu a primeira prisão por contrabando de LSD nos EUA, e a patente da Sandoz sobre a droga expirou - o que permitia que outras empresas a fabricassem. Tentando evitar seu uso descontrolado, a agência de controle de remédios dos EUA proibiu o uso de qualquer droga experimental sem sua autorização, o que extinguiu a era de pesquisas psicoterapêuticas com o ácido lisérgico. Em 1965, alarmada com o uso recreativo da droga, a Sandoz interrompeu sua produção. Nos EUA, uma nova lei proibiu a venda e a fabricação de drogas psicodélicas. Era tarde demais. Milhões de doses já eram produzidas no mercado negro. E proibir a droga só tornou seu uso um símbolo maior de contestação entre os jovens. O movimento hippie - batizado a partir da expressão hip, que significa algo como “ter consciência” - ganhara uma droga para chamar de sua. Usar LSD para ver a realidade de outra maneira tinha tudo a ver com a negação do establishment e os protestos contra as armas nucleares e a Guerra do Vietnã que marcaram o final daqueles turbulentos anos 1960. A simbiose era tão completa que é impossível dizer se o LSD foi o combustível da contracultura ou o contrário. (ARAÚJO, 2012, p. 73)

Durante esse período de grande efervescência social, aconteceram os primeiros movimentos por descriminalização de várias substâncias. Em 1967 aconteceram algumas das primeiras marchas da maconha da história, em Londres e Nova York. E, em 4 de julho de 1970, uma população se reuniu para fumar maconha e protestar contra a proibição da droga na festa de Independência dos EUA. No mesmo ano, foi fundada a National Organization for Reformation of Marijuana Laws, em defesa da legalização da droga (ARAÚJO, 2012)

Diante dos protestos, alguns países encomendaram levantamentos sobre tudo o que a ciência sabia sobre a maconha para atestar se, afinal, ela era mesmo tão nociva e seus usuários mereciam ser presos. O primeiro desses estudos a ser publicado foi o inglês, em 1969, chamado Relatório Wooton. A Holanda formou duas comissões de pesquisa, concluídas em 1971 e 1972, mesmo ano em que saiu o estudo encomendado por Richard Nixon nos EUA. O título desse último relatório, conhecido como Comissão Shafer, não podia ser mais claro: “Maconha: um sinal de equívoco”. As revisões científicas formularam conclusões e recomendações bem parecidas: a maconha era menos perigosa do que o álcool e o tabaco, muitas informações sobre seus perigos não passavam de mito, e as penas para usuários deveriam ser reduzidas ou extintas. A reação dos políticos de cada país também foi bem semelhante: todos ignoraram seus respectivos relatórios. O único país a não seguir a regra foi a Holanda, que em 1976 começaria a implementar seus *coffee shops*. (ARAÚJO, 2012, p. 74)

Foi nesse contexto que Richard Nixon chegou à presidência dos EUA (20 de janeiro de 1969 a 9 de agosto de 1974), prometendo restaurar a “lei e a ordem” através de uma “guerra às drogas”. Para boa parte da população, as drogas eram a causa (jamais o sintoma) de todos os problemas (ARAÚJO, 2012).

Durante a década de 1960, houve uma explosão do abuso de drogas no mundo, especialmente nos países desenvolvidos do Ocidente. A onda de consumo incluía, principalmente, substâncias sintéticas produzidas pela indústria farmacêutica, como estimulantes anfetamínicos, sedativos e LSD. Para tentar controlar o problema, a ONU criou em 1971 a Convenção de Drogas Psicotrópicas.

[...]

Em 17 de junho de 1971, Nixon apresentou em uma coletiva de imprensa seu primeiro grande pacote de medidas antidrogas, prometendo uma “ofensiva global”. “O problema número um dos Estados Unidos é o abuso de drogas”, declarou. Estava declarada a “guerra às drogas”. (ARAÚJO, 2012, p. 77)

Para Nixon, a questão tinha um urgente fundo político. Os movimentos de contracultura, assim como os movimentos negros por direitos civis, estavam florescendo em solo americano, junto com as pressões pelo fim da Guerra do Vietnã. Associar esses movimentos à criminalidade através da proibição de drogas amplamente difundidas na população foi a estratégia escolhida por esse governo para tentar frear o avanço de tais agitações. Nas palavras de John Ehrlichman, assessor para Assuntos Domésticos de Richard Nixon: "Nós sabíamos que não podíamos tornar ilegal a oposição à guerra ou ser negro, mas, ao fazer o público associar os hippies com maconha e os negros com heroína, e depois criminalizando pesadamente ambas as substâncias, poderíamos romper essas comunidades. Nós podíamos prender seus líderes, invadir suas casas, interromper suas reuniões, e difamá-los noite após noite nas notícias. Se nós sabíamos que estávamos mentindo sobre as drogas? Mas é claro que sim." (COSTA, 2017)

No entanto, como vimos acontecer até agora com as tentativas proibicionistas no decorrer da história, a Guerra às Drogas foi uma derrota retumbante para Nixon e todos os presidentes que o seguiram. Apesar de o orçamento da batalha ter se multiplicado ainda na década de 70, o consumo e a oferta não diminuíram (ARAÚJO, 2012). Na verdade, a proibição parece responsável por um *boom* na oferta, através da lucratividade do negócio.

Na década de 1980, a cocaína já era uma dura realidade para os EUA. Em 1985, um quarto da população de 18 a 34 anos já tinha provado da droga - na faixa de 18 a 25 anos, 4% dos usuários eram dependentes. Na Colômbia, o poder dos traficantes não conhecia limites. Escobar não era mais um traficante apenas, mas um congressista eleito (em 1982) com fama de Robin Hood.

[...]

O próximo passo seria expandir o mercado de cocaína para pessoas pobres, com a introdução do crack. A pasta-base, produto intermediário da fabricação da droga, precisa de uma adição de éter e acetona para tornar-se cloridrato de cocaína, o pó branco que os usuários cheiram ou diluem em água para injetar na veia. No ano de 1980, os EUA passaram a controlar rigorosamente a venda clandestina dos dois solventes para impedir a fabricação do pó - mais uma política que saiu pela culatra. Os traficantes passaram a exportar a própria pasta-base, economizando com dois ingredientes bem caros. Já nos EUA, os distribuidores misturaram a pasta com bicarbonato de sódio - um sal baratíssimo -, que dobra o volume original. Aquecida, a mistura vira uma pedra, o crack, que é fumado em cachimbos improvisados. A economia dos fabricantes e o aumento de rendimento dos distribuidores permitem vender a droga mais barato. (ARAÚJO, 2012, p. 84)

Ronald Reagan, presidente dos EUA durante a década de 80, foi responsável por um endurecimento da Guerra às Drogas, agora muito mais num contexto de luta contra os países produtores de cocaína, principal droga usada pelos norte-americanos. De acordo com Delmanto (2013), “Ronald Reagan conseguiu ser ainda mais incisivo nas políticas repressoras do que Richard Nixon, nomeando como seu primeiro ‘czar das drogas’ Carleton Turner, que declarara em 1985

apoio à pena de morte para traficantes”. Luca de Tena (2000 *apud* DELMANTO, 2013) ressalta que:

Apesar do problema do narcotráfico ser um produto direto das políticas proibicionistas implementadas desde o início do século XX, é durante a administração de Reagan e o ocaso do socialismo (e consequentemente da Guerra Fria) que a luta contra drogas assume papel predominante na política dos Estados Unidos para o resto do planeta. A chegada de Reagan à Casa Branca anunciava assim um programa reacionário, ressalta a autora espanhola, que lembra que o momento era de “crise estrutural” não só da dicotomia entre socialismo soviético e capitalismo norte-americano, mas do próprio sistema de dominação dos Estados Unidos frente aos crescentes apelos anti-guerra e contraculturais de sua própria juventude. Neste contexto, a substituição do inimigo comunista pelo inimigo indefinido e indefinível das drogas responde tanto a necessidades econômicas e geopolíticas quanto ideológicas. (DELMANTO, 2013, p. 43)

Essa “exteriorização” (LUCA DE TENA, 2000) do problema das drogas fez com que substâncias e setores sociais fossem ditas como causa de problemas nos quais, no máximo, participam como consequência. De acordo com Delmanto (2013):

A luta contra as drogas, principalmente contra a cocaína, se configura como luta ideológica, calcada nos esquemas de pensamento provenientes da Guerra Fria. O desenvolvimento do conceito de “narcoterrorismo” – movimentos subversivos ligados à produção e tráfico de drogas – conecta a ideia do comunismo internacional e do tráfico internacional como ameaças à sociedade estadunidense. O conceito também serve para alinhar o exército dos Estados Unidos com os diferentes exércitos latino-americanos apoiados por Washington, numa crescente intervenção militar “contra-insurgente”.

É durante esta fase que se instauram importantes dispositivos legais dentro dos Estados Unidos, o que obviamente traz consequências para a política em nível continental e global. No ano de 1982 é aprovado o “Defense Authorization Act”, que permite ao exército federal participar da luta antidrogas através da modificação de uma lei de 1878 que impedia aos militares intervirem em questões civis. Em abril de 1986 é instituída a “National Security Decision Directive”, que declara o tráfico de drogas uma ameaça “letal” para a segurança nacional dos Estados Unidos, atualizando a doutrina de segurança nacional dos tempos de Kennedy. A partir de então, ganha força o discurso que, ao imbricar narcotráfico e terrorismo, passa a justificar as ações de contra-insurgência, sobretudo na América Latina, por conta do suposto combate ao também suposto “narcoterrorismo”. (DELMANTO, 2013, p. 45)

Segundo Vera Malaguti Batista (2004 *apud* DELMANTO, 2013):

[...] a partir dos anos 1980 os governos estadunidenses utilizam o combate às drogas como eixo central de sua política na América Latina. “Passam a difundir termos como ‘narcoguerrilha’ e ‘narcoterrorismo’, numa clara simbiose dos seus ‘inimigos externos’”. As drogas passam a ser o eixo das políticas de segurança nacional também nos países atrelados a Washington, “ao mesmo tempo em que o capital financeiro e a nova divisão internacional do trabalho os obriga a serem os produtores da valiosa mercadoria. Os países andinos se transformam em campo de batalha e nossas cidades se transformam em mercados brutalizados para o varejo residual das drogas ilícitas”, resume. (DELMANTO, 2013, p. 47)

O século XX se encerra com a Assembleia-Geral da ONU, em 1998, convocando os países-membros para uma campanha por “um mundo livre de drogas”. Pensando na relação de pelos

menos 10 mil anos que o ser humano tem com o uso de substâncias psicoativas, esse objetivo parece, no mínimo, ingênuo (ARAÚJO, 2012). Desde o começo da cruzada americana por um controle internacional das drogas, o consumo de várias substâncias só fez crescer. Mesmo nos dias atuais, depois de muitos anos de guerra às drogas, elas ainda são consideravelmente presentes na vida humana. Uma pesquisa realizada em 2004 pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID), com estudantes dos ensinos fundamental e médio das 27 capitais brasileiras, mostrou que 22% desses jovens já fizeram uso de algum tipo de droga. Se levarmos em conta que muitos alunos não reconhecem medicamentos, café ou chá como drogas, essa estimativa pode chegar próximo do total.

De maneira geral, a população mundial não parece disposta a abandonar o uso de drogas. Os ocidentais usam mais estimulantes, como a cocaína, e os orientais, drogas depressoras como heroína - embora o uso de estimulantes sintéticos esteja crescendo rapidamente na China. Nos últimos 50 anos, a maconha tornou-se popular no mundo inteiro e consolidou-se como a droga proibida mais usada do planeta. O consumo de álcool cresce aos poucos, mais sujeito às flutuações da economia do que de alguma moda ou mudança de lei. O tabaco, apesar de permanecer legal, tem sido regulado com cada vez mais rigor. O aumento da consciência sobre os problemas que ele traz para a saúde reduziu seu consumo em alguns países, mas, globalmente, seu uso ainda cresce. E novas substâncias surgem a cada ano. (ARAÚJO, 2012, p. 89)

4.1.1. As Drogas e o Brasil

Quando os europeus chegaram ao Novo Mundo, os nativos já faziam uso de inúmeras drogas - como o cacto peiete e o cogumelo teonanácatl na América do Norte ou a coca e o tabaco na América do Sul (HIRSCHKIND, 2005; MERLIN, 2003; TUPPER, 2011; FURST, 2004; VALDÉS III, 1987). Com o intercâmbio proporcionado pelas grandes navegações, o resto do mundo conheceu as drogas nativas americanas, assim como a América recebeu substâncias que já eram amplamente usadas nos outros continentes. Segundo Araújo (2012):

Povos do mundo inteiro entraram num intercâmbio inédito de remédios e sensações. A América era o principal fornecedor desse escambo sensorial. Além do tabaco, ela apresentou a coca, a erva-mate, o guaraná e uma coleção enorme de substâncias alucinógenas e visionárias. No convés de espanhóis e portugueses, elas não iam apenas para a Europa, mas para a África e o Oriente. Na contramão, o Novo Mundo também receberia drogas conhecidas havia muito tempo no resto do mundo, como o café, o chá, a maconha e o ópio. (ARAÚJO, 2012, p. 43)

Durante os séculos seguintes, as drogas seriam amplamente exploradas pelos países colonizadores como forma de renda. Como aponta Delmanto (2013),

Quando se aponta hoje um suposto papel das ditas drogas como desagregadoras sociais ou mesmo de ameaçadoras à civilização esquece-se que a busca por estas substâncias é um dos fatores que levou à própria constituição do mundo "civilizado" como tal. Algumas das principais riquezas buscadas no Oriente e na América durante as grandes navegações dos séculos XVI e XVII eram drogas (CARNEIRO, 2005, p. 11 apud DELMANTO, 2013, p. 53).

Segundo Carneiro (2005 apud DELMANTO, 2013), "a palavra droga representou, no contexto colonial, um conjunto de riquezas exóticas, produtos de luxo destinados ao consumo, ao

uso médico e também como 'adubo' da alimentação, termo pelo qual se definiam o que hoje chamamos de especiarias". O historiador ressalta também que a época colonial pode ser incluída entre "as sociedades que não fazem uma distinção precisa entre droga e comida", equiparando-se assim a muitas culturas que também não diferenciam alimentos de remédio.

No Brasil, as primeiras formas de controle em relação a alguma droga foram direcionadas a maconha. Segundo o historiador alemão Matthias Assunção, ao contrário do tabaco, que era considerado estimulante útil pelos colonizadores europeus, o efeito relaxante da maconha não era visto com bons olhos por patrões e senhores de escravos (MALCHER-LOPES; RIBEIRO, 2007).

De fato, o uso da maconha passou a ser combatido como vício pela elite econômica e social justamente devido ao temor de que tal droga pudesse levar à indolência e à "brutalização" das classes fornecedoras de mão de obra. Além disso, como vem enfatizando o antropólogo paulista Edward MacRae, da mesma forma que ocorreu com o candomblé e a capoeira, o uso da maconha também sofreu perseguição de cunho fortemente racista, e sua proibição eventualmente passou a servir de pretexto para a opressão de indivíduos de origem africana que, sobretudo após a abolição da escravatura, eram vistos pelos brancos como uma parcela perigosa da população. (MALCHER-LOPES; RIBEIRO, 2007, p. 37)

Foi com essa conotação que surgiu, de forma gradativa a partir de alguns municípios, começando pelo Rio de Janeiro, em 1830, a repressão à maconha. Sobre o assunto, Delmanto (2012) escreve que consumo de maconha já era, desde o século XIX, associado às classes baixas, aos negros, "mulatos" e à "bandagem" em geral. Fiore (2007) ressalta que a associação entre uso de maconha e cultura negra pode ser interpretada como um dos motivos que levaram à proibição definitiva da substância no Brasil. Nas palavras do autor, "não era para as propriedades da planta que o Estado imperial parecia estar voltado no século XIX, e sim contra a propagação de práticas específicas de classe e/ou raça que, de alguma maneira, eram vistas como perigosas".

Após a proclamação da república, a repressão tornou-se progressivamente mais dura e generalizada, embora o primeiro código penal republicano do Brasil, publicado em 1890, ainda não fizesse nenhuma menção a maconha, que permaneceu sendo comercializada livremente como remédio na forma de cigarros índios em bares e tabacarias das grandes cidades até 1917, ou com receita médica até o final dos anos 1930 (MALCHER-LOPES; RIBEIRO, 2007). Com um caráter muito mais social do que legal, a proibição da maconha adquire uma conotação aparentemente científica com o avanço da psiquiatria. Para Sérgio Trad (2009, *apud* DELMANTO, 2013):

A participação da medicina foi decisiva na construção do problema das drogas a partir da proclamação da República: "O pensamento da Medicina e da Psiquiatria tinha como referência o comportamento urbano civilizado e as relações de trabalho. A Psiquiatria, por exemplo, delimitava seu campo de atuação munida de conceitos como civilização, raça, alcoolismo, delinquência e criminalidade".

Na prática, tais saberes constituíam-se como métodos identificadores de "desvios" psíquicos, "observando os hábitos e comportamentos da população pobre, em contraste com o mundo urbano industrial". Como consequência "desse ideal civilizatório", decalcado sempre de teorizações europeias, proibiam-se "práticas culturais específicas da população afro-descendente, como o samba, a capoeira, o candomblé e o uso da maconha, sob a argumentação de que eram comportamentos primitivos a serem extintos". (DELMANTO, 2013, p. 55-56)

A partir das primeiras décadas do século XX, outras drogas começaram a aparecer como problemas sociais, além da maconha. O Brasil apoiou as iniciativas estadunidenses de controle internacional de drogas desde as primeiras conferências, subscrevendo o protocolo suplementar de assinaturas da Conferência Internacional do Ópio, realizada em Haia.

Com o Decreto 2.861, de 08 de julho de 1914, é sancionada a Resolução do Congresso Nacional que aprovava a adesão, e decreto subsequente, de 10 de fevereiro de 1915, menciona "o abuso crescente do ópio, da morfina e seus derivados, bem como da cocaína", com o Presidente Wenceslau Braz determinando a observância da Convenção.

A partir daí, a política criminal brasileira começou a adquirir uma configuração definida, que Nilo Batista chamou de "modelo sanitário", caracterizado pelo aproveitamento dos saberes e técnicas higienistas, com as autoridades policiais, jurídicas e sanitárias exercendo funções contínuas, às vezes fungivelmente. O viciado era tratado como doente, com técnicas similares às do contágio e infecção da febre amarela e varíola e não era criminalizado, mas objeto de notificações compulsórias para internação com decisão judicial informada com parecer médico. O próprio tráfico se alimentava do desvio da droga de seu fluxo autorizado, feito por boticários, práticos, funcionários da alfândega, etc. (DELMANTO, 2013, p. 57)

O Brasil permaneceu alinhado com os tratados internacionais para controles de drogas que se sucederam durante o século XX, no entanto, até então o usuário tinha sido deixado em segundo plano, dando ênfase ao combate da produção. A partir de Getúlio essa questão iria mudar: “em 1932 modifica-se o tratamento da lei para com os usuários, estabelecendo para eles pena de nove meses de prisão mais multa. Novo decreto, em 1936, cria a Comissão Permanente de Fiscalização de Entorpecentes, órgão inspirado na Comissão Permanente da Liga das Nações” (DELMANTO, 2013, p. 58). Segundo Rodrigues (2004), o decreto “funda a relação legal que criminaliza de modos distintos ‘toxicômanos’ e traficantes”:

Nesse texto, cristalizam-se duas formas de raciocínio legal, que, por sua vez, resultam em duas economias das penas: a primeira dessas relações fixa-se o usuário (toxicômano) como doente, que, portanto, necessita de reabilitação por meio de internação em clínica médico-psiquiátrica; a segunda delimita o traficante como criminoso, o qual, por isso, deve ser submetido à reabilitação social através do encarceramento. A punição pela via tradicional do aprisionamento não se restringe àquele que comercializa sem estar autorizado a fazê-lo, mas abrange também o profissional da saúde que faz, na interpretação da lei, mal uso de suas prerrogativas, receitando entorpecentes em quantidades não indicadas para o tratamento médico. (RODRIGUES, 2004, p. 141)

Esse alinhamento brasileiro às políticas externas norte-americanas continua durante a Ditadura Militar. Em 27 de agosto de 1964, já sob o governo de General Castelo Branco, um decreto promulga a Convenção Única sobre Entorpecentes de 1961. Rodrigues (2004) define a Convenção Única como:

[...] modelo universal de classificação e combate aos entorpecentes, sintetizava todos os textos internacionais celebrados desde a Conferência de Haia, em 1912, incrementando a lista de drogas controladas e proibidas e reafirmando o compromisso global da luta estatal contra o tráfico e consumo ilícitos dessas substâncias. (RODRIGUES, 2004, p.150)

O Governo Militar foi responsável por abolir as penas diferenciadas para usuários e traficantes. Mesmo que durante o governo de Getúlio os usuários tenham sido passíveis de

penalizações, elas eram bem mais brandas do que as aplicadas aos traficantes. Em dezembro de 1968, logo após a instauração do AI-5, período mais repressivo da ditadura militar, é lançado novo decreto, estabelecendo a mesma sanção penal para traficantes e usuários ao modificar o artigo 281 do Código Penal. Para ambos era prevista pena de encarceramento (DELMANTO, 2013). Extintas a diferenciação penal entre usuário e traficante, os militares estavam autorizados a usar a mesma violência policial para ambos. O crime de tráfico é considerado no texto da lei como “infração contra a segurança nacional, a ordem política ou social e a economia popular”.

Segundo Batista (2003), esta lei “transpôs para o campo penal as cores sombrias da Lei de Segurança Nacional e a repressão sem limites que era imposta aos brasileiros no período mais agudo da ditadura militar”:

Esta lei sintetiza o espírito das primeiras campanhas de “lei e ordem” em que a droga era tratada como inimigo interno. A construção do estereótipo (sempre com o auxílio luxuoso da imprensa) se observa no tratamento dado aos jovens estudantes envolvidos com drogas: a suposição de que portem drogas para uso ou tráfico determina o cancelamento da matrícula escolar e os professores, os diretores e todas as pessoas físicas e jurídicas são incentivadas a deletar os “inimigos”. No artigo 24 lê-se: “considera-se serviço relevante a colaboração prestado por pessoas físicas ou jurídicas no combate ao tráfico e uso de substância entorpecente ou que determine dependência física ou psíquica”. Esta lei é assinada por Emilio Garrastazu Médici, então Presidente da República. (BATISTA, 2003, p. 88)

Mesmo após a reabertura política do país, onde as forças democráticas puderam tomar corpo e alcançar inúmeras conquistas, o discurso de Guerra às Drogas ainda permanece muito vivo no Brasil. Organizado principalmente como uma batalha interna contra o tráfico, serve de pretexto para que aparatos militares remanescentes da ditadura continuem oprimindo a população.

Assim como o discurso proibicionista ganha peso com o fim da Guerra Fria e a necessidade de justificação do aparato militar estadunidense no âmbito interno e externo, especialmente na América Latina, no Brasil a figura do “traficante” de drogas também é funcional ao cenário de transição surgido com o final da ditadura militar. (DELMANTO, 2013, p. 62)

Como aponta Batista (2003), durante a transição da ditadura para a abertura democrática, “houve uma transferência do ‘inimigo interno’ do terrorista para o traficante. Todo o sistema de controle social (incluindo aí suas instituições ideológicas, como os meios de comunicação de massa) convergiu para a confecção do novo estereótipo”:

Este jovem traficante, vítima do desemprego e da destruição do Estado pelo aprofundamento do modelo neoliberal, é recrutado pelo poderoso mercado de drogas. Com a consolidação da cocaína no mercado internacional, o sistema absorve o seu uso mas criminaliza o seu tráfico, efetuado no varejo pela juventude pobre da periferia carioca. A convivência cotidiana com um exército de jovens queimados como carvão humano na consolidação do mercado interno de drogas no Rio de Janeiro, a aceitação do consumo social e da cultura das drogas paralela à demonização do tráfico efetuado por jovens negros e pobres das favelas, tudo me remetia à gênese do problema que hoje vivemos. (BATISTA, 2003, p. 40)

A atmosfera de autoritarismo que pôde crescer e germinar mesmo durante a reabertura do país fez crescer uma verdadeira guerra civil dentro do país, tendo como alvo as drogas, inimigo subjetivo que aparece como uma forma de legitimar o controle interno da população.

[...] as favelas representam um pequeno ponto dentro de uma ampla rede transnacional, que se constitui como um plano que articula produção lícita e produção ilícita através de um diversificado cardápio de meios de comunicação. Entretanto, ao focalizar esforços em combater a produção das drogas, as estratégias policiais e militares assumem a função de controle social das camadas pobres, pois passam a localizar geograficamente um processo de produção transnacional: responsabilizar as favelas e os países periféricos por um mercado que é movimentado por uma lógica de consumo que é acionada pelos países do primeiro mundo.

No Brasil, práticas da ditadura, como a tortura, passaram a ser exercidas sobre comunidades pobres mediante uma intensificação do poder policial. Sobre a justificativa de defesa da democracia e combate às drogas, forças anti-democráticas constituíram uma complexa rede bélica no cerne da própria democracia. Mais do que um combate às drogas, esse arranjo vem garantindo um exercício de combate às próprias forças democráticas emergentes. Não estamos falando de guerra às drogas, e sim de uma repressão generalizada à própria democracia, um “Estado de Guerra” no cerne do “Estado Democrático de Direito” que se apoia ora sobre o eixo drogas, ora sobre o eixo terrorismo. (PASSOS; SOUZA, 2011, p. 156)

4.2. A questão da Dependência

Por mais que os antigos gregos já tivessem explorado a questão da tolerância (ARAÚJO, 2012), até meados do século XX o universo dos problemas relacionados às drogas tem sido manipulado pelo pensamento religioso. Segundo Jesus (2019),

A dependência não foi sempre encarada como uma questão de saúde pública. Durante séculos, drogas fizeram parte da cultura ocidental, mas o seu uso excessivo era condenado como transgressão moral e em várias religiões isso era considerado pecado. Essa visão moral da dependência foi tão forte que mesmo nos dois primeiros Manuais Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM), a dependência foi classificada como transtorno de personalidade juntamente com comportamentos considerados impróprios à época, como desvios sexuais. Segundo o DSM-I eram colocados nesta categoria “indivíduos que estavam doentes primariamente nos termos da sociedade e em inconformidade com o meio cultural prevalente”. Ao longo das versões do DSM, a visão e interpretação da dependência transitou de ‘comportamento imoral’ para ‘doença do cérebro’. Atualmente o DSM-5, versão mais atual do manual diagnóstico, diz que o transtorno por uso de substâncias é uma doença que apresenta um conjunto de sintomas cognitivos, comportamentais e fisiológicos na qual o indivíduo continua com o uso da substância apesar dos problemas ocasionados por este. (JESUS, 2019, p. 16-17)

Somente com a passagem da Idade Média para a era Moderna, com o desenvolvimento da ciência e da medicina, a questão da dependência passou a ser objeto de estudo. De acordo com MacRae (2007, *apud* DELMANTO, 2013), foi somente no final do século XIX, no esteio da implantação de uma nova ordem médica que estas substâncias tiveram seu controle deslocado da esfera religiosa para a da biomedicina, inicialmente nos grandes centros urbanos dos países mais desenvolvidos do Ocidente.

De forma análoga ao que havia ocorrido durante a Idade Média, a certas drogas foram atribuídas naturezas intrinsecamente nefastas, mudando-se somente o rótulo, ao invés de serem concebidas como demoníacas passaram a ser vistas como criadoras de dependência. Em ambas as situações observamos um processo de atribuição a essas substâncias de certos

poderes de enfeitiçamento quase impossíveis de resistir pelo indivíduo. Isso se acentuou de tal maneira que logo outras variáveis como as de natureza sócio-cultural foram obscurecidas e sua importância muitas vezes negada. (MACRAE, 2007, *apud* DELMANTO, 2013, p. 19)

O avanço da psiquiatria e sua relação crescente com a criminologia (PASSOS; SOUZA, 2011) marcou a forma com que a questão da dependência seria tratada na modernidade. Como aponta Araújo (2012):

Conforme o abuso de álcool se tornava um problema mais comum, a medicina também contribuía para lidar com ele. No final do século 18, surgiu pela primeira vez a ideia de alcoolismo como doença, em vez de um pecado ou uma possessão demoníaca. Segundo essa teoria, algumas pessoas perdiam o controle do consumo de álcool. A solução normalmente proposta por quem tinha essa visão era a internação compulsória. Os que tinham dinheiro pagavam para ser internados com algum luxo, enquanto os pobres eram postos em manicômios bem parecidos com as prisões da época. Esses asilos, como eram chamados, foram a principal opção de tratamento do alcoolismo no século 19. Apesar de não curar a doença dos encarcerados, eles resolviam o problema de quem estava fora, ao isolar os responsáveis pela chaga social, da mesma maneira que se fazia com os loucos. A maioria dos médicos, no entanto, continuava a acreditar que o alcoolismo era coisa de pessoas fracas “que não resistem porque não o querem fazer com energia suficiente” e que “minimizar a responsabilidade moral do vício é encorajar o vício - nas palavras de um médico da época. As duas correntes, no entanto, concordavam que o problema do álcool só existia porque, para começar, alguém bebia, e a melhor forma de eliminá-lo era proibir o consumo. Não admira que a medicina, de maneira geral, apoiasse o movimento pela temperança, considerando-se que a maioria dos médicos era cristã fervorosa, especialmente nos EUA. O americano Benjamin Rush, um dos pioneiros da teoria do alcoolismo como doença, era presbiteriano fundador da Sociedade Bíblica da Filadélfia. (ARAÚJO, 2012, p. 56-57)

Com foco na droga como criador primordial da dependência, as pesquisas sobre a questão permaneceram nesse caminho durante boa parte do século 20 e permanecem até hoje, como Jesus (2011) relata bem no capítulo *Aspectos gerais da dependência*. Essa visão sobre a questão foi o principal motor das leis proibicionistas que iriam vigorar a partir de então. De certa forma, o vício em drogas é o medo no cerne das leis de proibição das drogas. O medo é que as drogas tenham um potencial tão preocupante para o vício que devam ser consideradas ilegais para que ninguém possa experimentá-las (MCMILLEN, 2013).

Entretanto, no final dos anos 70, alguns cientistas começaram a se questionar sobre o papel aparentemente central que as drogas desempenhavam nessa questão. Bruce K. Alexander (1978, 1981) foi pioneiro em tentar entender o fenômeno da dependência além de onde seus colegas cientistas conseguiram ir. Bruce ensinou e conduziu pesquisas sobre a psicologia do vício na Simon Fraser University desde 1970. Um de seus experimentos, conhecido como Rat-park, é bastante elucidativo sobre a questão da dependência. Descrito por McMillen (2013), depois de ter entrado em contato com o próprio Bruce Alexander para desenvolver sua tirinha:

Nossa compreensão sobre a dependência e nossa compreensão sobre as drogas é criada por muitas suposições. Uma das maiores suposições é que as drogas são sedutoramente viciantes e que a dependência é causada pela mera exposição a estas substâncias

enfeitiçantes. Nos anos 1950 e 60, a "prova" científica veio de experimentos em ratos. Os ratos foram conectados cirurgicamente em aparelhos de auto-injeção, colocados em gaiolas isoladas e treinados a auto-administrar as drogas pressionando uma alavanca no interior da gaiola. Os pesquisadores observaram os ratos enjaulados auto-injetarem poderosos psicofármacos. Dominados por seus hábitos, alguns ratos escolheram injeções de drogas em preferência a alimentos e água.

O professor Bruce Alexander pensava de outra forma. Ele questionava o quanto aprenderíamos estudando ratos em isolamento. Descendente de ratazanas selvagens, os ratos albinos de laboratório permaneceram criaturas curiosas, gregárias e sociáveis, então a privação sensorial dos clássicos experimentos com drogas era praticamente tortura para eles. Alexander se questionou se ele também mergulharia nas drogas se fosse trancado em uma caixa e não tivesse outra opção. Em 1977, o Prof. Alexander montou uma equipe de pesquisadores da Universidade Simon Fraser. A equipe decidiu repetir o clássico experimento com ratos e drogas, mas com algumas diferenças cruciais. Os pesquisadores usaram uma sala grande dentro da universidade e começaram a preparar um experimento cuidadosamente controlado. Em uma parte da sala eles colocaram uma série de gaiolas de arame convencionais (18x25x18cm). As paredes de metal das gaiolas isolariam esses ratos, evitando que eles tivessem contato físico ou visual. Na outra parte da sala, os pesquisadores construíram um grande recinto de compensado. Medindo 8.8m², o recinto tinha mais de 200 vezes a área das gaiolas padronizadas de laboratório. Os pesquisadores pintaram as paredes com cenários de florestas e ambientes naturais. Eles cobriram o chão com serragem aromática para os ratos fazerem ninhos e deram aos ratos caixas e latas para se esconderem ou brincarem. Importante: os pesquisadores deram aos ratos outros ratos para brincar, brigar, acasalar e interagir. Satisfeitos que haviam criado um paraíso para roedores, eles chamaram o recinto de Ratolândia e começaram os experimentos com os ratos. (MCMILLEN, 2013)

Bruce não enxerga os seus experimentos como "prova" de qualquer coisa relacionada ao uso de drogas em humanos. No entanto, querendo investigar se eles têm relevância para o comportamento humano, Alexander publica o livro *The Globalization of Addiction* (2010), que apresenta os seguintes resultados:

As pessoas podem se tornar viciadas em drogas, mas não são as próprias drogas que causam os vícios.

O vício em drogas surge de problemas/desequilíbrios psicológicos mais profundos na vida de uma pessoa. São uma forma de as pessoas "socialmente deslocadas" enfrentarem/se adaptarem ao seu estado psicológico. Eles formam esses vícios porque uma vida socialmente deslocada sem um vício seria mentalmente esmagadora.

Bruce concebe os vícios como uma "devoção irresistível a um estilo de vida restrito". Este é um tipo de comportamento 'adaptativo' para suplantar uma existência sombria sem integração social.

O vício em drogas é apenas um exemplo de uma infinidade de vícios na sociedade moderna. Por exemplo: vícios de jogo; vícios alimentares/comedores compulsivos; vícios em videogame, internet ou televisão; consumo 'shopaholic'; dependência de longas horas de trabalho (por exemplo, trabalhar 60 horas por semana no escritório); dependência de status e poder (por exemplo, certos políticos / empresários); vício em fanatismo religioso (fundamentalistas).

Esses vícios são manifestações dos mesmos processos psicológicos que criam o vício em drogas. Eles são fixações estreitas que oferecem um substituto suportável para uma vida de

outra forma desequilibrada/insatisfeita. Eles são o resultado de pessoas socialmente deslocadas que se adaptam o melhor que podem às circunstâncias sociais. A teoria do 'deslocamento social' do vício tem uma longa história de evidências. Por exemplo, os hábitos de bebida antes responsáveis dos montanhese escoceses se voltaram para o alcoolismo depois de seu deslocamento forçado pelos britânicos no século XVIII. (MCMILLEN, 2013)

Através desses resultados, podemos notar que a forma que tratamos as drogas na nossa sociedade é uma das principais criadoras de dependentes, já que o modelo de combate às drogas marginaliza os usuários. Teoricamente, usuário não pega pena restritiva de liberdade desde 23 de agosto de 2006 (Lei número 11.343). No entanto, essa mesma lei trouxe penas mais duras para traficantes. O grande problema é que nenhum critério objetivo foi estabelecido para diferenciar traficante de usuários, ficando à cargo do juiz decidir. O ministro do Supremo Tribunal Federal, Luís Roberto Barroso, ao analisar os processos sobre tráfico de drogas que chegavam ao Supremo, constatou que “boa parte das pessoas presas são pobres que foram enquadradas como traficantes por portar quantidades não significantes de maconha [...]”. Fica claro que esse processo subjetivo, na sociedade racista e classista em que vivemos, manda para a cadeia aqueles já marginalizados, retroalimentando esse processo.

4.2.1. Redução de Danos

Notando as mazelas que a exclusão dos usuários através dos sistemas penais e sociais poderiam acarretar para os mesmos, no início do século XX alguns médicos e enfermeiros passaram a tentar ver a questão por outra perspectiva. Quando o álcool começava a ser um problema em muitos países, sendo inclusive proibido nos EUA, profissionais de saúde ingleses se sensibilizaram com a situação de moradores de rua, alcoólatras e usuários de heroína e morfina injetáveis, que viviam próximos do centro de saúde onde trabalhavam (RODRIGUES, 2015).

Como alternativa, começaram a distribuir porções de tais drogas na perspectiva de atraí-los para o serviço de saúde, realizando uma administração monitorada do uso visando à melhoria dos sintomas de abstinência, além de garantir o direito de poderem tomar banho e lavar suas roupas, e propiciar espaços de conversa com os profissionais de saúde. (RODRIGUES, 2015, p. 37)

Mesmo sendo uma iniciativa com fins de “cura”, cujo objetivo final ainda é deixar de usar drogas, tal perspectiva seria algo revolucionário no contexto em que tais substâncias e seus usuários eram vistos pela sociedade e pelo Estado. Somente na década de 70 algo semelhante viria a acontecer, na Holanda:

[...] grupos de usuários de drogas injetáveis se organizaram politicamente, conformando o segmento Junkiebond, porque muitos deles estavam morrendo devido à contaminação pelo vírus HIV. Isso fez com que companheiros e familiares recorressem à justiça para que eles obtivessem algum tipo de tratamento, ao invés de repressão. Como resultado, o governo implantou os primeiros programas de “trocas de seringas”, oferecendo seringas novas aos usuários em busca reduzir a contaminação por doenças que tinham como modo de transmissão o compartilhamento de seringas, como a AIDS e a Hepatite B1. (RODRIGUES, 2015, p. 37)

A partir de iniciativas como essa da Holanda, surge uma nova perspectiva de lidar com a questão da dependência: a Redução de Danos.

De maneira propositiva, a RD problematiza o distanciamento dos profissionais de saúde dos usuários e a ênfase desequilibrada para a abordagem biológica, normatizadora, repressiva, mecanizada, unilateral e medicalizada, em que o uso de drogas considerado “doença” se torna o objeto do trabalho, e não o indivíduo; e mesmo quando este é considerado, a abordagem se constrói de forma fragmentada, em que o indivíduo é composto de partes que simplesmente, em teoria, apresentariam uma relação de interdependência. Isso tudo faz com que a abordagem terapêutica seja voltada excessivamente para o conceito de “cura”, para a simples eliminação de sintomas ou enquadramento em um padrão tido moralmente como “normal” na sociedade.

Na atualidade, a RD ganha força com uma estratégia de Saúde Pública que visa à atenção integral, na perspectiva da clínica ampliada, das pessoas que usam álcool e outras drogas, abordando não só os efeitos adversos do consumo de drogas, mas também os advindos da estigmatização do indivíduo consumidor de drogas, devido a questões como injustiça social, racismo, marginalização, pobreza, violência, desagregação familiar e isolamento do sujeito. Almeja promover o cuidado das pessoas que fazem uso problemático de substâncias psicoativas (SPAs), sem necessariamente reduzir o consumo ou interferir na oferta, pautando-se na liberdade de escolha, na cidadania, na autonomia, no direito à saúde e nas questões socioeconômicas e culturais. Na perspectiva da clínica ampliada, a pessoa é colocada em primeiro plano, a partir de um olhar que extrapola as visões técnicas, clínicas ou normativas. Dessa forma, a prática centra-se no estabelecimento de relações de vínculo no processo de cuidado. (RODRIGUES, 2015, p. 37)

No Brasil, a primeira tentativa de um projeto guiado pela RD foi interrompido por intervenção judicial, cuja alegação era de que tal medida estimularia o consumo de drogas (RODRIGUES, 2015). Sobre esse episódio acontecido em Santos-SP, Passos e Souza (2011) fazem uma análise muito pertinente em seu artigo *Redução de Danos e Saúde Pública: Construções Alternativas à Política Global de “Guerra às Drogas”*:

É nesse mesmo cenário, de constituição de uma política de guerra às drogas, que ocorre a primeira ação de Redução de Danos no Brasil, em 1989, no município de Santos-SP. Santos vivia, nesse momento, um das gestões municipais mais promissoras para a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS) através de práticas concretas que animariam o sentido de saúde democrática. Apesar desse cenário, aparentemente favorável a práticas progressistas de atenção e gestão em saúde, o então secretário municipal de saúde, David Capistrano, e o Coordenador do programa de DST/AIDS, Fábio Mesquita, sofrem uma ação judicial por adotarem a estratégia de Redução de Danos, acusados de incentivarem o uso de drogas. Nessa época, Santos era conhecida como “capital da AIDS”, cidade portuária, a maior da América Latina, lugar de trocas e encontros de todas as ordens, ponto estratégico do tráfico internacional de drogas.

A ação judicial que David Capistrano sofreu não será tomada como um episódio de uma história pessoal, mas sim como um acontecimento político que evidencia o encontro entre as forças conservadoras que sustentam uma política antidrogas e as forças progressistas que adotavam a RD como uma estratégia em defesa da vida e da democracia. A retaliação judicial e policial sofrida por essa secretaria municipal de saúde pôs em evidência a contradição da própria máquina estatal, na medida em que o poder judiciário suspende o direito constitucional de acesso universal à saúde. É dentro deste enfoque, da

problematização entre políticas totalitárias e políticas democráticas que coexistem e compõem o funcionamento da máquina estatal, que iremos situar os embates travados pela RD no Brasil. (PASSOS; SOUZA, 2011, p. 156)

De acordo com os autores, as interdições que se lançaram sobre essa iniciativa de Santos-SP servem para compreendermos os fatores que estão envolvidos nessa questão:

A histórica articulação entre poder psiquiátrico e direito penal se consolidou ao longo das décadas e pode ser entendida como uma das forças contrárias à implementação da Redução de Danos no Brasil. A produção histórica do estigma do usuário de drogas como uma figura perigosa ou doente nos permite compreender parte dos problemas que a RD passa a enfrentar quando essa se torna um método de cuidado em saúde que acolhe as pessoas que usam drogas como cidadãos de direitos e sujeitos políticos.

[...]

O enfrentamento da RD não é só com o discurso da lei, mas também com as práticas não-discursivas das instituições disciplinares. Em última instância, pode-se dizer que a RD coloca em questão as relações de força mobilizadas sócio-historicamente para a criminalização e a patologização do usuário de drogas, já que coloca em cena uma diversidade de possibilidades de uso de drogas sem que os usuários de drogas sejam identificados aos estereótipos de criminoso e doente: pessoas que usam drogas e não precisam de tratamento, pessoas que não querem parar de usar drogas e não querem ser tratadas, pessoas que querem diminuir o uso sem necessariamente parar de usar drogas. (PASSOS; SOUZA, 2011, p. 157)

No entanto, a década de 90 trouxe mais estudos sobre a questão da AIDS no Brasil e já não era possível ignorar a relação do uso indevido de drogas injetáveis com os casos da doença. Essa realidade epidemiológica exigia que a RD deixasse de ser uma ação pontual do município de Santos e se tornasse uma ação dentro da política nacional (PASSOS; SOUZA, 2011).

A RD foi inserida em diferentes programas e secretarias que criaram, junto ao Projeto Drogas, diferentes linhas de intervenção estadual e municipal, principalmente a criação dos Programas de Redução de Danos (PRDs). Como na Holanda, onde foram criadas as ações de troca de seringa entre usuários de drogas injetáveis, os PRDs foram fundados em muitos casos por usuários de drogas responsáveis tanto pelos processos de gestão quanto pelos processos de atenção, sendo denominados de Redutores de Danos.

Ao inserir, no cenário nacional, um conjunto de estratégias de Redução de Danos, o PN - DST/AIDS criou um jogo de articulações e tensões no interior da própria máquina estatal. É esse jogo de tensões e articulações que ocorreram no interior da máquina estatal que nos permite acompanhar como a RD vai aos poucos deixando de ser uma estratégia de prevenção às DST/ AIDS e vai se tornando um novo paradigma, na medida em que inclui os usuários de drogas como protagonistas dessas ações. (PASSOS; SOUZA, 2011, p. 158)

Nesse contexto, as ações da RD extrapolaram a esfera da relação droga-doença e passaram a ser muito mais um movimento formado pelos e para os usuários de drogas, como forma de prevenção do uso abusivo e de promoção do autocuidado. Como continua os autores:

Diante dessa realidade política, foi fundada, no ano de 1996, a Associação Brasileira de Redutores de Danos (ABORDA), com a função de capacitar e articular os Programas de Redução de Danos. A ABORDA mobilizou redutores de danos e usuários de drogas para que se organizassem politicamente, fundando diversas ONGs pelo Brasil.

[...]

A ABORDA, por meio de encontros nacionais e redes de interação virtual (internet), colaborou na fundação e articulação das ONGs. Dessa forma, as diversas ONGs, dentre elas a própria ABORDA, teceram uma rede nacional de redutores de danos que contava com a participação tanto daqueles que atuavam em ONGs quanto dos que vinham dos PRDs que não fundaram ONGs. Redutores de danos, travestis, usuários de drogas, profissionais de saúde, pessoas vivendo com HIV, estudantes e pesquisadores criaram uma gestão democrática através de redes abertas de interação e cooperação, evitando que os PRDs ficassem isolados e restritos a um contexto local. A consolidação dessa rede fez emergir um outro plano de produção das políticas de RD, que não se reduzia nem ao plano e local, nem ao plano estatal e federal. A techedura dessa rede possibilitou a inclusão de grupos minoritários num circuito de relação, em que se passou a trocar muito mais do que seringas descartáveis. O método da RD foi, aos poucos, se descolando do foco específico de prevenir, efetivado através do dispositivo de troca de seringas, e assumiu objetivos mais amplos, acionados por novos dispositivos de gestão e atenção. A cooperação em rede fundou uma plataforma política situada entre as ações locais disparadas pelas ONGs (associações) e a máquina de Estado, criando um atravessamento entre as mesmas. Mais importante do que localizar as instâncias de formulação das ações de RD é analisar o modo como essas passaram a serem apropriadas pelos usuários de drogas, gerando um grande efeito de mobilização. A rede nacional de redutores de danos passou a exercer um papel importante de mobilização e articulação nacional por uma nova política de drogas. (PASSOS; SOUZA, 2011, p. 159)

4.3. Como o assunto é tratado nas escolas brasileiras?

Silva *et al.* (2018) trazem resultados que ilustram bem a situação das escolas brasileiras diante da questão das drogas:

Observou-se que alguns professores não consideraram a discussão da temática sobre o uso de álcool e outras drogas como sua função, entendendo que sua atuação se restringe apenas à identificação dos alunos que as utilizam e às providências de notificação dos pares, em especial a família, entendida como principal responsável perante tais ocorrências. Esses dados corroboram os resultados da literatura, que apontam que a responsabilização da família pode ser compreendida como uma estratégia para lidar com questões complexas e críticas, tais como as substâncias psicoativas, delegando tal responsabilidade a outros, ou seja, transferindo para eximir-se.

Embora no plano estratégico e político o uso de substâncias psicoativas seja atualmente um problema que pressupõe fontes de resolutividade que perpassam pontos de uma rede social secundária que deve ser intersetorial (e abrange a educação) e multidisciplinar, o que se observa na prática é uma visão ainda estigmatizada por parte dos educadores, além de uma dificuldade de diálogo da escola com a família, e vice-versa. Tal percepção pode influenciar a construção de resistências entre professores, alunos e familiares em discutir o problema de forma ampliada e dialógica, tornando-o velado, embora faça parte da realidade cotidiana dos espaços escolares.

Os relatos mostraram que, no espaço escolar, nem sempre se produzem diálogos e discussões abertas sobre o tema, que é comumente abordado de forma pontual e individual, com caráter punitivo e apenas trazido à tona em casos de suspeita de uso de substâncias entre escolares. Com isso, o assunto não é tratado de forma permanente, coletiva e com um intuito educativo, preventivo ou de promoção da saúde. (SILVA *et al.*, 2018 p. 5-6)

Carlini-Cotrim e Rosemberg (1991) também fazem uma análise de como o assunto é tratado nas escolas, trazendo uma pesquisa com livros didáticos e seus discursos:

Álcool e tabaco recebem tratamento especial, sendo-lhes dedicados maior número de capítulos, constituindo mesmo, em alguns poucos livros (principalmente os de ciências), as únicas drogas tratadas.

[...]

Dezesseis drogas psicotrópicas foram abordadas. Tabaco e álcool são as mais mencionadas, seguidas de maconha, cocaína, heroína, morfina e ópio. Tal hierarquia de preocupação contrasta vivamente com a distribuição epidemiológica do consumo de drogas na população estudantil brasileira. De fato, o tabaco e álcool são as drogas mais usadas pelos estudantes; já a maconha aparece em quinto ou sexto lugares, o consumo de cocaína não chega a 1% e não há relatos, nessa população, de uso de heroína, morfina e ópio. Já os inalantes, os tranqüilizantes e as anfetaminas, as três drogas mais usadas pela população estudantil brasileira, excetuando álcool e tabaco, são mencionadas somente em dois, três e cinco livros, respectivamente. (CARLINI-COTRIM, 1991, p. 301)

Os resultados dessa pesquisa, publicados no artigo *Os livros didáticos e o ensino para a saúde: o caso das drogas psicotrópicas*, dão uma noção importante de como os mecanismos proibicionistas adentram nas salas de aula:

Os textos - tanto em sua estrutura quanto no estilo - são regidos por dois eixos complementares: adotam a pedagogia do amedrontamento e se organizam em torno do conceito implícito de dependência (e não do uso) de drogas. Assim, a despeito de grande parte deles pertencer a disciplinas científicas, a informação organiza-se visando a um impacto possível no leitor, pelo amedrontamento. Ao invés de se transmitirem precisões conceituais, dados sobre incidência, análise das causas e orientações para prevenção e tratamento, ocorre uma hipertrofia do efeito do uso de drogas, especialmente de sua dependência. Neste caso, pouco cuidado se tem com as informações objetivas, como o conceito ou a classificação das drogas.

[...]

A lei do tudo ou nada se reflete, também, numa visão de inexorabilidade do percurso do usuário, pois os livros transmitem, de modo geral, uma visão de que o contato com drogas leva, necessariamente, à dependência. Não há espaço para o uso eventual, recreativo, terapêutico, ou mesmo um abuso com problemas, mas sem dependência.

Fica difícil saber porque as pessoas usam drogas, havendo um hiato na explicação. O recurso ao conceito de dependência é o elo que permite tratar do efeito sem discutir o prazer buscado. Há, possivelmente, medo de que a transmissão de certas informações abra caminho à curiosidade do jovem. E a figura do jovem aparece na construção do discurso como sendo o outro elo que permite reestabelecer a lógica (externa) da explicação do uso (sempre visto como início de dependência): ele é ingênuo, curioso e influenciável; é uma presa fácil para traficantes inescrupulosos.

[...]

Parte-se, nos livros didáticos, da premissa de que praticar a "pedagogia do terror" é uma estratégia eficiente do ponto de vista preventivo. Para isso, tudo é válido: fazer afirmações cientificamente infundadas e abstrair o retrato epidemiológico do país. Ignoram-se, assim, resultados de décadas de pesquisa no campo da educação sobre o consumo de psicotrópicos que apontam a ineficiência desses modelos, ou até seu efeito paradoxal, gerando muitas vezes um incremento do abuso dessas substâncias.

Este anacronismo teórico é tão intenso que dá espaço a uma questão: será que o objetivo último nesses textos é evitar o abuso de drogas? Esta pergunta torna-se mais pertinente quando se atenta para a assimilação entre o uso e a dependência: o uso guiaria a avaliação da incidência e a dependência a avaliação do impacto. (CARLINI-COTRIM, 1991, p. 301-304)

No mesmo caminho, Bucher e Oliveira (1994) analisam uma série de documentos educacionais procurando evidenciar o discurso proibicionista presente na educação:

Os textos remetem-nos a uma visão preconceituosa, repressora e, por vezes, moralista, obtendo aceitação nos segmentos políticos e públicos que se destacam seja pelo desconhecimento do tema, seja pelas tendências conservadoras. O autoritarismo e a monossemia são marcas que direcionam suas operações verbais, dirigidas aos leitores com objetivos claramente persuasivos, visando exercer influência decisiva sobre as suas representações.

[...]

Pode-se concluir que os textos analisados fazem parte de um grande conjunto denominado formação discursiva anti-drogas. Enquanto entidade global, ela é abstrata e inacessível, mas se deixa conhecer através dos textos particulares dando corpo material ao seu funcionamento.

[...]

Vê-se, pois, mensagens que não têm por objetivo informar, mas convencer, limitando a possibilidade de elaboração de uma concepção própria por parte do leitor. É dessa forma que se constrói o discurso do consenso, pelo qual transmitem-se idéias como partilhadas virtualmente por todos, investindo-as do papel de um axioma do qual não se pode (ou deve) duvidar. Assim sendo, os textos induzem uma verdadeira subordinação intelectual: o leitor mergulha no movimento de "combate às drogas" sem se dar conta, uma vez que este é apresentado (se não apregoado) como único caminho para enfrentar e "resolver" a questão do consumo. (BUCHER; OLIVEIRA, 1994, p. 141)

No mesmo artigo, intitulado *O discurso do "combate às drogas" e suas ideologias*, Bucher e Oliveira (1994) posicionam esse discurso proibicionista como uma estratégia de dominação da população, através de um mecanismo que reproduz silenciamentos, que luta contra a autonomia do sujeito e apaga sua subjetividade:

As análises dos mecanismos de poder envolvidos no discurso de "combate às drogas" indicam formas de um processo disciplinar referentes a um contexto autoritário, discriminatório e repressivo. Seus textos contribuem com o trabalho político (senão policial) de sujeição do cidadão a um determinado ideário de harmonia social, ajudando a encobrir as contradições inerentes às sociedades modernas e sustentando relações de força estabelecidas entre certos grupos sociais.

[...]

O discurso em pauta não se constitui, portanto, como uma simples ideia, um conhecimento objetivo e benéfico ou uma idealidade discursiva sobre drogas e seus inegáveis malefícios. Sua ação mais eficaz consiste no papel de disciplinarização das pessoas, na medida em que compactua com normas de conduta constitutivas de um amplo projeto normalizador das relações sociais. Apontando a possibilidade e a ameaça de condutas desviantes, funda-se a prescrição normativa que desencadeia o controle, a intervenção e a exclusão.

[...]

Em suma, esta formação discursiva apresenta-se como uma abordagem unilateral e restritiva, de natureza persuasiva, que fortalece posições radicais contra usuários e

dependentes. Além-se, fundamentalmente, à propagação de duas metas: por um lado, veicular explicações e recomendações que garantam a adaptação dos cidadãos à ordem social, concebida como entidade ahistórica, inquestionável, imutável e ideal; por outro, a de prover intervenções repressoras e punitivas que excluam o sujeito diferente, apontado como uma ameaça às instituições e à sociedade como um todo. (BUCHER; OLIVEIRA, 1994, p. 144)

Identificando essas questões levantadas acima com relação ao discurso proibicionista, Sodelli (2010) se pergunta como podemos esperar comportamentos mais seguros no uso de drogas, se nem ao menos discutimos esta possibilidade na prevenção primária? Dessa forma, o autor traz a abordagem da Redução de Danos como escolha coerente de abordar o assunto das drogas em sala de aula:

Considerando que o conceito proibicionista está arraigado em nossa cultura educativa, uma ferramenta utilizada largamente, no âmbito escolar, resumida no conceito “não pode porque não pode”, uma das principais dificuldades seria não saber qual pressuposto colocar no lugar da mera proibição.

[...]

Trabalhar a prevenção às drogas na perspectiva da abordagem de redução de danos, na prevenção primária, é compreender que o melhor caminho para lidar com o fenômeno do uso de drogas não é o de decidir e definir pelos outros quais os comportamentos mais adequados e corretos. Muito diferente disso, é construir, junto com o outro, possibilidades de escolhas mais autênticas, mais livres, diminuindo vulnerabilidades.

A partir desta abordagem, o comportamento de “experimentar uma droga” não deveria ser compreendido como uma falha no trabalho preventivo primário, mas sim, uma possibilidade, entre outras, do existir humano. Desta maneira, só poderíamos dizer que houve falha na intervenção preventiva primária se este experimentar evoluir para o uso nocivo de drogas.

[...]

Ao chegarmos por meio da fenomenologia existencial à compreensão sobre a impossibilidade de mudar a condição existencial do homem e, conseqüentemente, a sua disposição em relação ao uso de drogas, identificamos, na abordagem de redução de danos, um terreno fértil para firmarmos um novo objetivo preventivo: reduzir vulnerabilidades ao uso nocivo de drogas.

[...]

Estabelecemos, assim, um contraponto à abordagem proibicionista, ou seja, em vez de trabalhar somente a abstinência e a repressão, o sentido da prevenção deveria ser o de promover ações redutoras de vulnerabilidades ao uso nocivo de drogas. É nesse sentido que entendemos o entrelaçamento da prevenção primária ao uso de drogas com a abordagem de redução de danos e, mais especificamente, no âmbito escolar, a possibilidade da construção permanente de uma rede cuidadora entre o professor e o aluno. (SODELLI, 2010, p. 642-643)

4.4. Educação Popular e Redução de Danos, duas propostas que se cruzam

De Rui Beisiegel (1992) nos apresentam as principais críticas dessa abordagem à educação tradicional. Segundo o autor:

Um produto das condições de formação da vida social no passado, o rígido autoritarismo, ainda cuidadosamente cultivado entre os brasileiros no presente, permeava as atividades da

prática educativa, fazia do ensino “um trabalho do homem sobre o homem”. A orientação *assistencialista* que impunha aos educandos “o máximo de passividade diante dos acontecimentos em que estavam envolvidos”, obrigando-os a permanecerem mudos e quietos, fazia, por sua vez, da educação, “um trabalho do homem para o homem”. Em nenhum dos casos a educação poderia ser vista como “um trabalho do homem com o homem”. Obrigava-se o educando a uma atitude passiva, inibia-se pela raiz o diálogo, frustravam-se nas origens as possibilidades de formação do sentimento de responsabilidade e de desenvolvimento da vontade de participação. (DE RUI BEISIEGEL, 1992, p. 96)

Dessa forma, o texto discorre sobre a Educação Problematizadora de Freire. Essa concepção do processo de ensino-aprendizagem é a base para a Educação Popular e visa a formação da consciência e da personalidade privilegiadas. Esse processo não é simples nem fácil, no entanto o autor nos mostra o caminho:

A formação da personalidade democrática e a emergência da consciência crítica implicavam a aceitação das mudanças, a abertura ao diálogo, a tolerância diante dos desacordos, a introjeção da autoridade, o sentimento de responsabilidade, a busca de participação na construção da vida coletiva, a procura do aprofundamento da capacidade de reflexão sobre si mesmo, sobre os outros e sobre as circunstâncias... envolviam, enfim, o desenvolvimento de traços de personalidade e de consciência entendidos pelo educador como fundamentos da possibilidade de compreensão e domínio, pelo homem, dos fatores e dos condicionamentos de sua existência individual e social, e como fundamentos da possibilidade de realização da democracia na vida social. Assim, as práticas educativas seriam examinadas sob a perspectiva de suas conexões com o processo de formação e desenvolvimento dessas características de consciência e de personalidade entre os brasileiros. (DE RUI BEISIEGEL, 1992, p. 94)

Todas as características da Educação Popular - como educação para autonomia, educação dialógica, educação para a cidadania - são fundamentos também da proposta da Redução de Danos. Adade e Monteiro (2014), em seu trabalho *Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de dano*, fazem um paralelo entre as ideias de Freire e a RD.

A concepção de prevenção primária do uso de drogas tem como a priori apenas os aspectos danosos da droga (ilícita) e a orientação de que o consumo de qualquer droga deve ser evitado. Esses pressupostos se distanciam da realidade experimentada pelos jovens, dado que as drogas estão presentes em diversos contextos e figuram como instrumento de socialização. O não reconhecimento de aspectos contextuais, como a pressão social e o acesso facilitado às drogas, torna os jovens mais vulneráveis ao uso indevido, uma vez que não legitima as possíveis influências presentes em seus espaços de circulação. Ademais, contribui para a manutenção do estereótipo do usuário de drogas como o fracassado e o desviante, facilitando a construção de posturas discriminatórias e dificultando a percepção da condição de usuário de drogas. Conceber todas as dimensões existentes no ato de consumir drogas implica constatar que as alterações ocasionadas transcendem o espectro de puramente fisiológico e envolvem aspectos subjetivos e construções sociais acerca de determinada substância. (ADADE; MONTEIRO, 2014, p. 222)

4.5. Formação para a Cidadania

Com base em todos os documentos analisados nas páginas anteriores, é possível concluir que é nosso dever ético como educador refletir sobre os conhecimentos que estamos transmitindo,

sempre nos perguntando a quem está servindo nossa prática docente. Posicionar-se contra uma política de guerra às drogas reproduzida pela escola não quer dizer ignorar os efeitos nocivos que o abuso de qualquer substância, natural ou sintética que, uma vez introduzida no organismo, modifique suas funções. É na verdade objetivar que o tema seja tratado de forma sincera, abordando não só os efeitos do consumo, mas também os advindos da estigmatização do indivíduo consumidor de algumas drogas específicas, devido a questões como injustiça social, racismo, marginalização, pobreza, violência, desagregação familiar e isolamento do sujeito. É usar a educação para ajudar os alunos a desenvolver uma consciência crítica, tornando-se cientes dos determinantes da nossa sociedade e munindo-se de conhecimento para lutar por libertação.

Dessa forma, o ensino de drogas é essencial também na formação do cidadão, pois um conhecimento precário sobre essas substâncias, seus determinantes sociais e efeitos fisiológicos leva a reprodução de tabus e superstições, contribuindo assim para a ignorância que agrava inúmeros problemas sociais. Segundo Santos (1999), considerando que nem todos os alunos virão a ser cientistas, mas que todos virão a ser cidadãos, importa que o ensino da biologia conjugue harmoniosamente a dimensão conceitual da aprendizagem disciplinar com a dimensão formativa e cultural.

Essa tomada de consciência em direção à uma convivência mais saudável em sociedade não é objetivo banal. Como Ferreira (1993) observa, a questão da educação para a cidadania não se coloca mais como um simples dilema, mas sim, como um imperativo social.

A educação é reconhecida, pela maior parte dos autores que tratam da cidadania, como um direito essencial enquanto propiciador das condições necessárias à inclusão no espaço público, ou seja, no campo da participação política. O direito ao acesso à educação para todos os cidadãos traduz a afirmação de um bem comum à comunidade política e ao compartilhamento, por parte de seus membros, do conhecimento como um valor. Porém, a inexistência da possibilidade de realização do direito à educação, ou a insuficiência de condições para o seu exercício, implica também que a igualdade de direitos e deveres de cidadania está anulada ou prejudicada. (RIBEIRO, 2002, p. 124)

E não são apenas estudiosos individuais que notam isso, mas está explícito nos documentos oficiais, como por exemplo a LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu artigo 22 estabelece como finalidade para educação básica a formação comum indispensável para o exercício da cidadania. No entanto, é importante refletirmos sobre alguns autores que nos convocam a sermos críticos ao conceito de cidadania que é empregado pelos órgãos e documentos governamentais. Teixeira (2003) nos apresenta um dos trabalhos mais significativos que poderíamos mencionar, Palma Filho (1998). Segundo este pensador, a relação escola-cidadania precisa ser analisada com cuidado especial. Lembra o autor que na história da educação brasileira, mesmo em momentos de fechamento político, a legislação educacional não deixou de mencionar, como principal finalidade do processo educacional, a formação do cidadão. Palma Filho considera que é possível questionar se há possibilidade de se educar para a cidadania. Porém, a crítica do autor se refere à direção do modo genérico como a política educacional trata essa questão, ocultando na maioria das vezes, qual é o paradigma de cidadania que está sendo adotado.

Seja como for, entendemos que a educação escolar sempre está a serviço de um determinado tipo de cidadania, e que é a pedra de toque do controle social e econômico. Pode significar conformismo e obediência, mas, dependendo de como o processo educacional se desenrola a triangulação professor-aluno-conhecimento, pode também levar ao desenvolvimento intelectual e aumentar a compreensão do educando em relação ao meio natural ou socialmente criado onde vive e, assim, atuar de um modo não coercitivo, contribuindo para a formação de um indivíduo crítico/reflexivo. Nessa perspectiva, o modo como a educação de crianças e jovens se desenvolve não é neutro em relação ao tipo de cidadania que se busca. Diferentes concepções de educação, mesmo implícitas às vezes, sempre estão presentes no planejamento educacional e curricular. Quando a escola seleciona objetivos educacionais, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação do aprendizado, está optando por um determinado projeto educacional, que de forma alguma é neutro em relação à cidadania. (PALMA FILHO, 1998, p. 102)

Cabe então analisar criticamente os conceitos de cidadania no decorrer da história e tentar trazer à tona qual o paradigma que atualmente norteia o ensino no nosso país:

A primeira democracia que conhecemos é a Grega, gestada em Athenas, que depois seria usada como inspiração para a formação da cidadania romana. Nesses casos, a cidadania consistia em participar da vida política, tendo acesso às discussões e deliberações sobre a *polis*. Porém, esse privilégio era concedido apenas aos homens livres, não se estendendo, portanto, àqueles que trabalham. Como evidencia Touchard (1970), contraditoriamente, a escravidão daqueles que fazem o trabalho para que os homens atenienses, proprietários de terras e de conhecimentos, possam ser livres e iguais, é a condição de produção da cidadania grega.

Depois da queda do Império Romano e a passagem pela Idade Média, a Revolução Burguesa com a formação dos primeiros Estados-Nação trouxe ao debate novamente a questão da cidadania e a educação torna-se essencial para a constituição da mesma. Isso porque, para a consolidação da nação burguesa é fundamental que os valores culturais sejam socializados para todos, através do processo educacional. No entanto, após a consolidação do capitalismo como sistema hegemônico a burguesia abandona seu projeto revolucionário e a escola será esvaziada do seu conteúdo político e dissociada da conquista da cidadania democrática:

Não se fala mais em educação democrática ou autoritária; há apenas a educação, que deve ser, eficaz e eficientemente, fornecida a crianças e jovens. Triunfa a racionalidade científica; administrar a escola, escolher e organizar os conteúdos curriculares são questões não mais políticas, apenas técnicas. A execução é separada do pensar; o bom professor é aquele que executa de modo competente o que foi por outros pensado. É o 'fordismo' em sala de aula. [...] No entanto, nada mais político do que esse modo neutro, 'científico', de pensar a educação. Os setores hegemônicos estavam defendendo o tipo de educação e de cidadania que melhor convinha para o desenvolvimento capitalista naquele momento da história humana. (PALMA FILHO, 1998, p. 103)

Mesmo atualmente, quando o caráter político da escola volta a ser enfatizado nos documentos oficiais, vemos um conceito de cidadania muito superficial, especialmente quando escutamos os docentes ou gestores:

Os docentes apresentaram uma visão rudimentar, parcial e notadamente despolitizada de cidadania, por mais paradoxal que isso possa parecer. É uma concepção que desconsidera condicionantes históricos determinantes dos problemas sociais existentes na atualidade. A visão de cidadania desses professores não implica, necessariamente, a formação de agentes que organizadamente possam participar da construção de um novo modelo de sociedade. Com isso, a concepção explicitada pelos docentes reproduz em certa medida, a visão que os autores clássicos do liberalismo emitiam, ou seja, uma cidadania de conteúdo individualista, estruturada em torno de um homem abstratamente concebido e que simultaneamente, oculta o homem concreto, histórica e socialmente determinado. (TEIXEIRA, 2003, p. 187)

Isso aconteceu porque, como enfatiza Palma Filho (1998), a tradição jurídica e constitucionalista brasileira confere um conteúdo muito mais político do que social à cidadania e, mesmo assim, considerando o político de modo muito restrito, isto é, como direito de votar e ser votado. Tem sido, portanto, uma cidadania outorgada, concedida e, desse modo, podendo ser retirada por quem outorgou ou concedeu.

Correndo o risco de sermos esquemáticos e reducionistas, poderíamos afirmar que a cidadania tutelada e a cidadania assistida, para ficarmos com a terminologia de Demo, encaram a educação como processo de preparação de recursos humanos, isto é, de treinamento, ao enfatizar o aspecto reprodutor, alçando para um segundo plano o caráter transformador que a educação possa vir a desempenhar no processo de formação de crianças e adolescentes. (PALMA FILHO, 1998, p. 117)

Essa noção de cidadania necessita de um ensino mecanicista e acrítico, excessivamente conteudista, marca registrada das escolas do país, como destaca Brito, Souza e Freitas (2008):

Apesar de as grandes discussões a respeito da natureza do conhecimento científico e do ensino de Ciências e de Biologia estarem acontecendo há mais de 20 anos, faz-se presente nas escolas, ainda hoje, uma visão da ciência cujos pressupostos nortearam a ciência a partir do século XVII. O mundo dos seres vivos e não vivos são reconhecidos a partir de uma perspectiva estrutural, por meio do método analítico, o que acaba gerando uma visão fragmentada do mundo; os seres e os fenômenos são estudados a partir da decomposição de suas partes e de seus elementos, como se cada parte funcionasse isoladamente. Os currículos de nossas escolas estão sobremaneira alicerçados nessa visão fragmentada, e isso se torna ainda mais visível quando analisamos as disciplinas da educação científica. (BRITO; SOUZA; FREITAS, 2008, p. 130)

Dessa forma, a educação cidadã com caráter social é relegada ao ambiente privado, deixando distantes dos professores de ciências questões que vão da origem da vida ou evolução, até sexualidade ou drogas. Essa situação leva à disseminação de informações sem embasamento científico que muitas vezes servem apenas para a reprodução de preconceitos e dominações.

5 FUI ALUNO, SOU PROFESSOR, O QUE FAÇO?

Não pretendo aqui apresentar qualquer tipo de receita, fórmula ou coisa parecida. Quero, no entanto, narrar situações vivenciadas por um professor de biologia e sua relação com diferentes tipos de drogas, durante seu processo de formação. Além disso, desejo “conversar” sobre essas narrativas, discutir o que elas têm de comum apesar de suas particularidades e idiosincrasias, sempre fazendo a leitura conjunta com alguns autores que elejo para o diálogo e compreensão dessa temática, na perspectiva da ação docente.

Os relatos de experiências pessoais sobre o consumo de drogas são escassos, possivelmente em razão de ser algo ilegal, sujeito a sanções (ADADE; MONTEIRO, 2014). Exatamente por esse motivo, é urgente tentar ultrapassar anos de silenciamentos em torno dessa temática, pois uma conversa franca é o que mais precisamos e o que menos temos nas escolas brasileiras.

[...] reiteradamente tenho me colocado a questão sobre que vidas podemos encontrar circulando e pulsando dentro e fora da escola e do ensino de Biologia. Esse tema nos incita a também atentar às vidas que se quer interditadas e/ou impedidas de pulsar nesses espaços-tempos, ter atenção às múltiplas formas com as quais se quer capturar a vida tanto quanto ela se faz inapreensível. (FERREIRA, 2020, p. 36)

A história narrada a seguir é uma fusão de eventos reais e fictícios, pois na pesquisa narrativa o importante não são os acontecimentos em si, mas usá-los a serviço da construção da personagem e do enredamento do texto em termos de pistas ou caminhos fornecidos, de modo a permitir ao narrador e ao leitor a construção das lições nele indicadas (LIMA; GERALDI, C.; GERALDI, J., 2015). Como situações singulares, não é de se esperar que alguém irá vivenciar exatamente as mesmas questões, mas com certeza alguma lição será possível extrair das narrativas que será bastante útil nas suas próprias experiências como educador. Dessa maneira, o valor da experiência na formação humana precisa ser reivindicado, enfatizando a necessidade de reconhecimento da noção de consciência histórica para a compreensão da experiência em formação - compreensão da história pessoal dos sujeitos implicados na formação e da história social em que está imerso (FERREIRA, 2020).

Se somos filhos de nosso tempo, mais do que filhos de nossos pais, a resignificação da experiência vivida, durante a formação, implicaria encontrar na reflexão biográfica marcas da historicidade do eu para ir além da imediatez do nosso tempo e compreender o mundo,

ao nos compreender: *Por que penso desse modo sobre mim mesmo e sobre a vida?* (PASSEGGI, 2011, p. 149)

Além disso, com a questão da autoria das narrativas aqui apresentadas e das reflexões delas extraídas, quero enfatizar o papel da responsabilidade ética. Quando exponho meus relatos e trago narrativas de situações consideradas tabus, coloco em evidência o papel que cada um tem na produção e reprodução do mundo à sua volta, já que toda ação é responsiva: responde ao passado e terá respostas no futuro. Assim, toda ação dá um sentido ao passado e cria respostas para o futuro. Com base em nossa responsabilidade ética tentamos evitar que, no futuro, um passado se repita (LIMA; GERALDI, C.; GERALDI, J., 2015):

Nenhum de nós pode evadir de sua responsabilidade ética. Cada um responde de modo único pela sua ação no mundo. Essa ausência de um álibi – o não álibi para a existência – no mundo é que faz de meus atos, atos responsáveis. Respondo por eles. No projeto de dizer assumindo-nos como investigadores da própria experiência, ao apor nossa assinatura, o que se nos impõe como necessidade histórica é estreitar as relações entre o mundo experimentado pelas ações de *ser parte da escola* e de *fazê-la* acontecer e o mundo representado no discurso *sobre* as escolas e *sobre* como os docentes devem ser. (LIMA; GERALDI, C.; GERALDI, J., 2015, p. 39-40)

5.1 Narrativa de Experiências do Vivido

Começarei essas memórias em meu ensino médio. Era então um adolescente de 15 anos com pouquíssimos amigos na escola. A solidão era uma companheira presente. Passando pelo turbilhão da adolescência sem trocar ideias e experiências com pessoas próximas, imaginava eu ser o único a passar por inquietações típicas dessa fase da vida, via-me então diferente de tudo e todos por perto. Desde muito novo, sempre tive muito mais amizades virtuais, de outras cidades ou estados, geralmente de idades mais avançadas que a minha. Fora do computador, na vida real, sentia-me um estrangeiro, no sentido mesmo de Camus. Era assíduo leitor, mergulhava nas palavras de diversos autores, até como uma forma de escapar dos meus próprios pensamentos. Também gostava de música, de preferência bem barulhenta, para abafar a voz da minha cabeça. Escutava Jonnata Doll muito alto no fone:

“Lá na escola ninguém fala comigo

Todo mundo me acha muito esquisito

Eu sou afim da garota do lado
Mas ela tá afim do carinha ricaço
Eu fico mal mas tudo bem
Na saída da escola vou passar no armazém

Vou cheirar cola até me acabar
Vou cheirar cola até me acabar
Ouvindo punk rock! Ouvindo punk rock!”

Foi navegando pela internet que ouvi falar a primeira vez sobre remédios controlados e como usá-los para ficar chapado. Um conhecido me alertou: “Teus pais ou avós com certeza têm algum desses em casa: clonazepam, alprazolam, diazepam... basta tomar um ou dois comprimidos e segurar pra não dormir. A onda vem forte kkk”. Ele tinha razão, meus pais tomavam alprazolam para suportar a cabeça depois de um dia estressante de trabalho, minha avó usava clonazepam em seus anos finais de vida. Passei então a sumir com algumas cartelas, usando constantemente. Muitas vezes tomava de noite e segurava o sono o máximo que conseguia, para depois cair como uma pedra em sono profundo. A sensação de amortecimento me parecia muito mais confortável do que as noites que passava em claro me torturando psicologicamente quando não tomava os comprimidos. Entretanto, não era um sono saudável. Além de só finalmente dormir tarde da madrugada, esses remédios me deixavam com uma espécie de ressaca. Estudava de manhã e sempre que ia para a aula depois de uma noite assim era comum dormir os primeiros horários. A maioria dos professores se limitavam a me mandar acordar ou ignorar. No entanto, alguns achavam estranho, inclusive uma professora chegou a me parar no corredor, interrogando sobre meus olhos vermelhos e inchados de sono: “Tu fuma um baseado antes de vir pra escola é, menino?”.

Nesse período conheci um colega da escola, Eliseu, que também pegava esses remédios da mãe e usava recreativamente. Trocamos experiências de uso e constantemente conversávamos sobre o assunto. Ele não era da minha sala, então costumávamos nos encontrar nos corredores às vezes para conversar. Num desses encontros percebi que ele não estava normal, contou-me então: “Tomei um comprimido antes de vir pra aula, pensei que ia ser legal mas agora não consigo ficar acordado. A professora mandou eu assistir aula de pé pra não dormir. Aí é demais, saí da sala e acho que vou dar um tempo no banheiro, molhar o rosto, qualquer coisa vou tentar ir pra casa.”.

Pouco tempo depois descobri que Eliseu havia desmaiado no banheiro, os próprios colegas que deram um jeito de abrir a porta por dentro e tentar acordar ele. Nada de dizer pro “pessoal da escola” (diretor, coordenador ou professores) - não sabíamos se iria acontecer uma expulsão ou coisa parecida, mas com certeza iriam falar com nossos pais, o que era bem pior.



No outro ano, estudei com uma turma bem diferente e dessa vez acabei formando um grupo de amizades na sala. Foi nessa época que experimentei pela primeira vez a sensação de ficar bêbado. Ainda tinha o hábito de usar os remédios controlados que agora, misturados com o álcool, tinham um efeito potencializado. Costumava beber até passar mal e no outro dia na escola a ressaca era certa. No entanto, diferente de quando estava assim pelos remédios, os professores e coordenadores tratavam essa questão com normalidade. “É coisa da idade”. Até piadas eram feitas com a situação, falava-se de bebidas com naturalidade, em nenhum momento o uso era tratado como algo perigoso em si, que leva à dependência, no máximo recomendando moderação.

Foi nessa época também que fumei pela primeira vez. Aí, diferente da bebida, era algo que precisava se esconder para usar. O cheiro forte logo denunciava se tentássemos fumar em qualquer canto fechado, então costumávamos nos reunir em terrenos baldios esperando não ser descobertos. Entretanto, pessoas que moravam perto ou passando próximo provavelmente ligavam para a polícia e numa dessas aconteceu meu primeiro baculejo. Algo que se tornaria comum depois que passamos a frequentar uma quadra da cidade para nos reunirmos, conversar, beber e fumar.

Várias batidas policiais se sucederam até que na pequena cidade de interior nossa imagem ficou gravada. Na boca das pessoas nos reuníamos ali para usar maconha ou até cocaína e crack. Esses boatos repercutiam também na escola, onde eu e meus colegas passamos a ser tachados de maconheiros, mesmo sem nunca ter tido contato com a droga. Ainda mais quando alguns dos meus amigos resolveram fumar dentro do banheiro da escola. Mesmo sem saberem quem havia acendido o cigarro, as suspeitas sempre caíam sobre quem já tinha o estigma. Eliseu foi chamado na diretoria para ser questionado “se usava drogas”, o que negou veementemente. Fico me perguntando o que teria acontecido se o mesmo respondesse que “sim”. Meu amigo com certeza não esperava nada de bom e não tirei sua razão.

Dessa forma, antes de ter qualquer experiência real com a maconha, já tinha uma ideia completamente construída da mesma. Os livros didáticos, os professores e todo o ambiente escolar e familiar me dizia que a maconha era perigosa, que seria “porta de entrada” para outras drogas mais pesadas, que eu teria o estigma de drogado e que o uso iria me levar ao vício ou à cadeia. Já na internet, nas redes sociais e em conversas com amigos ouvia que a maconha elevaria minha consciência, me faria entender as coisas de formas diferentes, que por ser algo natural não teria como fazer mal. Quando resolvi provar pela primeira vez, já fui com uma imagem completamente pré-concebida que desmoronou com os primeiros usos. Não foi muito diferente das minhas experiências anteriores com outras drogas. Assim como os remédios controlados, a bebida ou o cigarro, a maconha era algo para entorpecer a mente. No entanto, com o tempo, passei a abandonar gradativamente o uso de outras drogas e permaneci apenas fumando maconha. Percebi que a onda da erva era muito mais tranquila do que as outras e que as ressacas eram muito menos sofridas.

Na escola, se já nos tiravam por maconheiros antes mesmo de fumarmos, agora o estereótipo foi totalmente vestido. Lembro que no segundo ano do ensino médio, pixei numa carteira a música do Gabriel O Pensador “Puxa, Prende, Passa... Índio quer cachimbo, índio quer fazer fumaça”. Foi motivo para que os coordenadores chamassem para o pátio todas as turmas do médio e o diretor, que era envolvido com a igreja e já tinha jeito de pastor, abriu o espaço falando como a cultura estava degenerando nossos jovens. Chamaram um policial militar para dar uma palestra sobre os perigos das drogas, sempre reiterando “Isso aqui não é nenhum carão! Só temos que tomar cuidado e dar as orientações ainda durante a infância e adolescência, fases de suas vidas em que vocês se encontram mais naturalmente aptos a receber orientações e assimilar valores, onde também são mais ingênuos e vítimas mais fáceis para traficantes.”. Sabíamos que aquilo ali era tudo pra nós, eu e meus amigos. Parecia que estavam falando nosso nome. O assunto não chegou de maneira suave aos ouvidos dos meus pais. Se na escola meu nome não fora citado, em casa ele foi repetido aos berros em meio a frases que iam desde a decepção à ameaça de me internar.



Ainda no ensino médio, me aproximei profundamente de uma moça com depressão e ansiedade, Alice era seu nome. Pela primeira vez conheci alguém da minha idade que fazia uso terapêutico dos remédios que eu usava para ficar chapado. Ela me contou da dificuldade, por conta

dos remédios, de permanecer acordada nas aulas, de manter a atenção e que se prejudicava demais na escola. Falava-me dos olhares tortos e comentários maldosos dos professores e colegas, taxando-a de irresponsável ou desinteressada. Com o tempo e o agravamento dos problemas, passou a realmente acreditar no que os professores diziam dela e esforçar-se passou a ser uma tarefa bem mais difícil.

Alice nunca teve problema que eu fumasse maconha, no entanto não fumava comigo. Cuspei a entender o motivo, mas conforme nos aproximamos e nos abrindo um para o outro, percebi que a maconha não fazia bem pra ela. Quando chegou a fumar outras vezes, sua cabeça ansiosa viajava longe demais e a levava para uma bad trip. Lembro também que nessa época, um amigo chamado Bernardo teve uma situação problemática com o uso da maconha. Não fumávamos com frequência, mas não era uma das primeiras vezes. Ele teve uma bad trip e acabou parando no hospital. Foi muito complicado, pois envolveu nossos pais e tudo isso fez com que o Bernardo recebesse o diagnóstico de esquizofrenia. Além disso, entre nossos colegas de escola, o acontecimento se espalhou em forma de boato, criando um desconforto muito grande em relação à situação mental do garoto. Demorou um certo tempo até que toda essa situação fosse finalmente conversada entre eu, ele e amigos próximos. Nenhum de nós entendíamos muito bem tudo aquilo que tinha acontecido, mas com o tempo e o contato com outras pessoas com transtornos mentais, ficou evidente que o uso da maconha tem efeitos diversos e que, mesmo sendo mais tranquila do que outras drogas que experimentei até aqui, para algumas pessoas pode não ser inofensivo.

Hoje em dia, Bernardo não fuma maconha há anos, mas adora um Marlboro e cheira bastante cocaína. Alice, no entanto, com o tempo foi rejeitando mais ainda qualquer tipo de droga - passou inclusive a ficar desconfortável quando eu fumava perto dela. Não me respondia com sinceridade o que estava acontecendo, mas quando Alice foi morar com os avós eu pude entender. Sua mãe havia morrido quando ela ainda era um bebê e seu pai alcoólatra, agora estava fumando crack e perdera a sua guarda. Eu sabia da real situação porque era próximo de Alice, no entanto, para todos na escola ela sempre dizia outra história quando alguém perguntava de seus pais: “sou órfã, meus pais morreram faz algum tempo”.



Quando entrei na universidade, no curso de licenciatura em ciências biológicas, mais do que os conteúdos, minha dificuldade estava em sair do papel de aluno e me colocar como professor. As disciplinas de estágio são um verdadeiro desafio, mas hoje percebo o quão é importante vivenciar a realidade da escola. É por nos colocar frente a situações que fogem do nosso controle que parece tão assustador, e é exatamente por isso que nos toca - e tenho pra mim que só o que nos toca realmente nos (trans)forma.

Lembro de uma situação como essa, em que o acontecimento no primeiro momento me bateu, nessas palavras, e só depois consegui reagir a esse “tapa” e construir algo com isso. Foi em uma disciplina de estágio no ensino médio, eu e um colega de curso estávamos envolvidos na mobilização para a Marcha da Maconha e fomos dar aula após um encontro da organização. No meio da aula, um aluno muito perspicaz percebeu um panfleto da Marcha na bolsa do meu colega de estágio. Pegou o panfleto sem que nós nos déssemos conta e os alunos começaram a passar de mão em mão. Só percebemos quando já tinha passado por todos e uma conversa generalizada tinha se formado. Tentamos recolher o panfleto, mas era tarde demais. Um aluno gritou: “O senhor vai pra Marcha, tio?”, fazendo sinal com a mão simulando um baseado. Minha primeira vontade foi rir, chorar e sair correndo, tudo ao mesmo tempo, pois o professor supervisor estava olhando para nós tentando entender o que acontecia. Limitei-me a responder: “Vou sim, mas não só porque fumo, mas porque existem muito mais questões envolvidas com a legalização.”, guardei o panfleto e tentei fingir que nada aconteceu.

No entanto, aconteceu sim. Aquela aula ficou remoendo na minha cabeça. O professor supervisor nos disse depois: “Poxa gente, foi feio. Aula de cnidários, não era momento pra discutir isso.”, acontece que não há momento para se discutir isso! Precisava tentar criar esse momento e conversar com os alunos sobre essas questões. Construí alguns planos de aula e conversei com o professor do estágio. Ele decidiu me dar esse voto de confiança, falou que ia disponibilizar uma aula e depois a gente veria no que ia dar.

Imprimi várias fotos das plantas e fungos que são usados como drogas mais famosas (*Cannabis sativa*, *Erythroxylum coca*, *Nicotiana tabacum*, *Amanita muscaria*, *Coffea arabica*, *Plectranthus barbatus*, *Chamomilla recutita*, etc.) para mostrar aos alunos. A maioria não conseguia relacionar a cocaína, a maconha ou o cigarro à plantas, ficaram surpresos ao ver flores de Cannabis rodeadas de abelhas fazendo polinização. Mais chocados ainda ficaram ao descobrir que o chá de boldo ou de camomila e até o café ou o remédio que tomam são drogas. Tentei explicar

a visão dos antigos gregos, com seu conceito de *phármakon* e como a noção de droga, remédio e veneno era apenas questão de quantidade e forma de uso.

Lembro que voltei muito feliz para casa nesse dia. Imaginava continuar as aulas e construir algo de interessante com os alunos, algum material para divulgar o que aprenderíamos juntos. Além disso, imaginava que poderia tratar essa questão de forma mais construtiva do que só não falar sobre ela. Sabia que muitos ali já tinham contado com algum tipo de droga, seja legal ou não. Tinha uma aluna que fazia uso de remédios controlados, sabia que aquele aluno que me perguntou se ia pra Marcha fumava um, e pela minha própria experiência como estudante não podia esquecer que a relação de muita gente com drogas começa nessa fase escolar. Então, pra mim, era urgente conversar sobre isso, pelo menos com aqueles alunos que tenho a possibilidade. No entanto, essa oportunidade não durou muito tempo. Imagino que o assunto da aula tenha chegado até algum dos pais e os mesmos reportaram à coordenação. O professor supervisor me avisou no outro dia que tinha sido interessante, mas não poderíamos continuar.



Esse acontecimento não deixou de martelar minha cabeça. Os semestres se passaram e estava cada vez mais próximo de finalizar a faculdade. Sentia que minha passagem pela escola havia sido muito rápida e ao mesmo tempo bastante intensa, não dando tempo de discutir várias das coisas que vivenciei. Aquela única aula dada sobre um assunto que tanto me era caro deixou uma sensação de incompletude. Nessa época, ainda era próximo de Eliseu, mesmo ele tendo abandonado a escola antes do ensino médio. Foi em uma conversa com o mesmo que tive outro daqueles momentos que lhe atingem primeiramente e só com o tempo você consegue digerir. Ele havia se tornado traficante e veio me trazer maconha quando conversamos sobre essa minha experiência boicotada no estágio:

“A gente tá é numa guerra, macho” - Eliseu falou, me encarando: “A escola, que nem as prisão e os hospício, é uma arma forte nessa guerra. O sistema não quer o fim do tráfico não, amigo. Te digo isso! Tudo que parece ser feito pra ir contra o tráfico, na real só fortalece. Foi na prisão que eu virei traficante, p****! A primeira vez que fui preso tava só comprando maconha na bocada e fui junto quando a polícia bateu. Na prisão me colocaram até de cabeça pra baixo pra saber de que facção eu era... lá dentro só sobrevivia se aliando a alguma” - Eliseu acendeu o beck que estava

bolando enquanto falava: “Lembra quando a gente estudava junto? A gente tomava aqueles remédios, ficava chapado, mas não tava entendendo nada. Quem ganhava com aquilo? Nossos pais compravam mais e mais cartelas e o dono da farmácia ganhava uma grana com certeza. E a escola preocupada em ensinar num sei o que sobre célula... se tinha alguém usando droga ele tinha só que sair da sala, sair da escola, sair de perto... pra não atrapalhar a aula. Assim eles empurram o problema pras margens da sociedade, jogam os problemáticos na cadeia ou no hospício. Eles que criam essa guerra, macho! Essa guerra civil que eu, tu ou qualquer brasileiro tá no meio da troca de tiro. Quando eu vejo policial na minha quebrada, eu já sei que é invasão. O estado só tá presente na forma de intervenção. Por isso a polícia é militar, eles tão em guerra. E quem é o inimigo? Sou eu! Quando vejo a farda do PM entendo o que um judeu sentia nos gueto ao ver a farda da SS. Mas parece que as pessoas não enxergam essa guerra. Será que eu tô ficando doido? Na Maré, dia desses, um menino foi baleado pelo helicóptero da polícia indo pra escola. Isso não é cenário de guerra? Eu vivo essa guerra também, já enterrei tanto caixão de parceiro meu que nem conto mais, a maioria tudo pivete de menor. Todo dia quando saio de casa e vou pra biqueira não sei como vai ser, se volto vivo ou não. O medo é ainda maior porque, enquanto eles tão armados com caveirão voador, a gente do meu lado tá num front de madeirite.”.

O que Eliseu falou me tocou de uma forma que só muito tempo depois fui entender completamente. Outra pessoa com quem conversei sobre o assunto foi Alice, que estava cursando psicologia e fazia parte de um grupo de estudos sobre Redução de Danos. Suas palavras também ressoaram profundamente em mim:

“Não sei falar muito sobre escola... na verdade, quando estava lá dentro só queria sair. Os professores, os gestores, os alunos, os pais... ninguém entendia nada do que estava fazendo. Sabe aquele clipe do Pink Floyd em que estão as crianças todas em uma esteira para um moedor de carne? Aqui estamos, um monte de carne tendo que viver apesar dos traumas.” - Alice deu um sorriso forçado, mas via em seus olhos que estava viajando em lembranças ruins: “Se tem algo que posso te falar é que se na época de escola eu soubesse o que sei hoje, nunca teria dito que era órfã e meu pai tinha morrido quando nasci! Acordei pro mundo onde 1 a cada 2 usuários será barbaramente assassinado e não reclamado. O Brasil não é só o líder mundial em consumo, é o que mais mata dependentes químicos no mundo também. Agora sei que meu pai não era nóia ou cracudo, era vítima dos que insistem em tratar o uso de drogas de forma ignorante e perversa.” - Falava Alice em meio às lágrimas que escorriam pelo seu rosto enquanto soluçava e dizia: “A

última vez que vi meu pai, nem quis conversa. Falei: otário, não chega perto de mim com esse cheiro! Dei lição de moral... infelizmente só fui entender tudo aquilo depois que ele morreu sozinho no barraco que morava.”



Quando tive que escrever meu TCC, enxerguei a oportunidade de tentar discutir de novo essas questões. Não mais uma aula pontual sobre drogas, queria “conversar” com os professores para que fosse possível tratar o assunto de forma racional, sem reproduzir discursos opressores. Foi um processo complicado construir esse trabalho, pois toda a pressão de me formar e se conseguiria ou não estava me deixando bastante ansioso. Acabei encontrando uma válvula de escape em jogos eletrônicos. Passava várias horas do meu dia jogando como uma forma de tentar fugir da obrigação de pensar no assunto, mesmo sabendo que isso estava me prejudicando socialmente e academicamente. Tentar administrar essa questão e a finalização do meu curso foi bem difícil.

Durante o processo de escrita, pude contar com a ajuda do meu orientador que me acompanhou em importantes discussões sobre a escola. Em uma de nossas conversas, relatou-me o seguinte: “Na época que era professor da disciplina de estágio, estava acompanhando um aluno da licenciatura em uma aula no fundamental. Uma das crianças não parava quieta - levantava, mexia com o colega, falava alto, derrubava algo - e o professor estagiário não fazia muito mais do que pedir para o menino sentar, fazer silêncio. O aluno parava, mas logo voltava tudo de novo. Em mais uma tentativa do estagiário de controlar a turma, um dos alunos falou ‘esse menino tá é drogado, foi fumar lá fora antes da aula’ e eu notei os olhos vermelhos do garoto. O estagiário não conseguiu ou não quis fazer mais do que tentar concluir sua aula sobre anelídeos apesar da situação. Na realidade, penso que ele nem mesmo notou o que estava acontecendo, ou não foi relevante para si, já que não falou nada sobre no encontro que costumamos refletir sobre os estágios”. Esses momentos de trocas de experiências foram essenciais para construir uma discussão sincera e urgente. Pois escutar as vivências dos outros, por mais particulares que sejam, sempre nos traz elementos para pensar e repensar nossos próprios passos. Escutar o que se passa com o outro e que nos faz lembrar de nós mesmos, acaba nos tocando - e só o que nos toca realmente nos (trans)forma.

5.2. Análise das narrativas

A narrativa é dividida em seis partes. As três primeiras se passam durante o ensino médio do personagem principal, em seus respectivos anos: 1º, 2º e 3º. Já as últimas, percorrem diversos momentos durante seu processo de formação como professor de biologia. Existem alguns personagens presentes na obra que ganharam nomes, pois serão importantes nas lições que iremos extrair das narrativas. No entanto, esse personagem principal está aqui sem ser nomeado, pois a intenção é que qualquer um consiga com ele trocar de pele, sentir-se em seu lugar, e assim poder se deixar tocar pelas suas experiências, como se fossem próprias.

A primeira parte começa com um adolescente anti social que demonstra sentir inúmeras inquietações. Esse sentimento não é incomum, na realidade o ser humano se encontra em constante angústia e culpa durante toda sua vida (SODELLI, 2010), e durante a adolescência essa agonia e confusão tomam proporções únicas.

[...] o perigo que nos espreita e em toda parte nos acua é o mundo como mundo, originário e diretamente, que se abre para o Dasein desabrigado. O mundo inteiro não o pode completar. Consciente disto, o Dasein experimenta a angústia e desespero, dor e tédio. Essa consciência revela a essencial vulnerabilidade existencial do ser humano. É desta vulnerabilidade existencial que se origina a abertura para o possível uso de drogas. É frente à angústia do futuro estrangeiro que se abre a possibilidade do uso de drogas como promessa de um viver mais tranquilo. Assim, o uso de drogas vai revelar-se como uma das possibilidades de alívio do cuidar, na precariedade do viver. É claro que não é só por meio do uso de drogas que o homem busca o alívio do ter que cuidar do seu próprio ser. Outras atividades também podem proporcionar esta sensação, por exemplo, assistir a um bom filme, praticar esportes, participar de um culto religioso, ter um relacionamento sexual. Todas essas atividades podem nos possibilitar momentos prazerosos, nos quais experimentamos um desligar automático da nossa árdua tarefa do cuidar do nosso próprio ser, ou seja, podem provocar uma alteração do estado da consciência. (SODELLI, 2010, p. 639)

A história prossegue com o personagem principal relatando suas primeiras experiências de ficar “chapado”, forma comum de se referir à mudança de atividade do Sistema Nervoso Central. Diz que na internet foi onde pela primeira vez ouviu falar sobre remédios controlados (benzodiazepínicos, já que citou clonazepam, alprazolam e diazepam) e seus efeitos, o que é bastante diagnóstico de como está a Educação sobre Drogas em nossas escolas. Longe de ser uma situação particular, Carlini-Cotrim e Rosemberg (1991) evidenciam que os livros didáticos, quando

tratam sobre drogas, dão uma atenção maior ao tabaco e álcool, chegando a citar maconha, cocaína, heroína, morfina e ópio. No entanto, tal hierarquia de preocupação contrasta vivamente com a distribuição epidemiológica do consumo de drogas na população estudantil brasileira. Já que, segundo as autoras, “de fato, o tabaco e álcool são as drogas mais usadas pelos estudantes; já a maconha aparece em quinto ou sexto lugares, o consumo de cocaína não chega a 1% e não há relatos, nessa população, de uso de heroína, morfina e ópio” (CARLINI-COTRIM; ROSEMBERG, 1991, p. 301). Os tranquilizantes, as anfetaminas e os inalantes, principais drogas usadas pelos jovens em idade escolar depois do álcool e do tabaco (CARLINI, 1990; DAL PIZZOL, 2006; GUIMARÃES, 2004), são tratadas com bem menos relevância nos livros didáticos brasileiros (CARLINI-COTRIM; ROSEMBERG, 1991).

Dessa forma, quando a escola não fala sobre um assunto que deveria caber a ela, resta ao jovem buscar as respostas da maneira que consegue. A internet nesse momento torna-se uma grande aliada, pelo seu poder democratizador das informações. Mas também, para um indivíduo cheio de vulnerabilidades, seja pela própria condição humana de angústia e culpa, seja pela ignorância causada pelos silêncios da escola, pode-se tornar um perigoso inimigo. Sem entender muito bem o que acontece com seu corpo em relação à droga que usa, o personagem principal segue tomando pelo alívio que a mesma causa momentaneamente, mas evidencia os problemas que a mesma causa a si mesmo: sonos mal dormidos, ressacas e principalmente o estigma que já se criava em torno do aluno problemático e o uso de drogas.

Ao conhecer Eliseu, um colega de escola que também fazia uso recreativamente de tranquilizantes, o personagem principal parece começar a se abrir para o mundo fora da internet, dos livros e da sua cabeça. Vivenciar experiências, no sentido dado por Larrosa, nos toca e nos marca diferentemente dos fatos cotidianos da vida. Por isso é bastante simbólico que inicie a narrativa com essa primeira parte, demonstrando os silenciamentos e as confusões que circundam essa fase inicial da juventude.

Um ponto que podemos ainda destacar dessa primeira narrativa e que irá percorrer todo o texto é o fato dos professores mostrados parecerem não saber lidar com questões que envolvem o uso de drogas. Esse é um fato comum na educação brasileira, não sendo algo particular desta ou daquela escola. Segundo Silva (2018), alguns professores não consideraram a discussão da temática como sua função, entendendo que sua atuação se restringe apenas à identificação dos alunos que as utilizam e às providências de notificação dos pares, em especial a família, entendida como

principal responsável perante tais ocorrências: “[...] a responsabilização da família pode ser compreendida como uma estratégia para lidar com questões complexas e críticas, tais como as substâncias psicoativas, delegando tal responsabilidade a outros, ou seja, transferindo para eximir-se.” (SILVA, 2018, p. 5).

A narrativa continua, com a segunda parte iniciando de um salto temporal. Agora, o personagem principal encontra-se mais aberto ao mundo real, formando um grupo de amigos com quem trocava vivências fora da internet. Relata então o começo do consumo de álcool e, assim como no uso de benzodiazepínicos, parece ser uma relação problemática. Notamos essa questão no trecho em que o personagem principal diz: *“Ainda tinha o hábito de usar os remédios controlados que agora, misturados com o álcool, tinham um efeito potencializado. Costumava beber até passar mal e no outro dia na escola a ressaca era certa.”*. O uso nocivo de qualquer que seja a droga, no entanto, é algo esperado, quando analisamos a estrutura escolar tradicional, que reproduz o discurso proibicionista anti-droga, através de silenciamentos. De acordo com Sodelli (2010), essa abordagem pedagógica está sustentada pela ideia ilógica de que:

[...] trabalhar a proibição e a abstinência, na prevenção primária, contribui para o desenvolvimento de comportamentos mais seguros em relação ao uso de drogas. Podemos facilmente perceber aí uma contradição: como podemos esperar comportamentos mais seguros no uso de drogas, se nem ao menos discutimos esta possibilidade na prevenção primária? (SODELLI, 2010, p. 642)

É nessa parte que o personagem principal relata também o começo do uso de tabaco, no entanto essa droga aparece no texto com um teor um pouco diferente, sendo a fonte das suas primeiras experiências droga-polícia. Até então, seu uso de drogas havia sido um problema moral, tendo como consequência comentários depreciativos e olhares estigmatizantes, mas a partir desse ponto fica evidente para o personagem principal que esse também era um caso de polícia. Interessante destacar, nesse momento da narrativa, a maneira com que as repetidas vivências com a polícia repercutiram no ambiente escolar: *“Na boca das pessoas nos reuníamos ali para usar maconha ou até cocaína e crack. Esses boatos repercutiam também na escola, onde eu e meus colegas passamos a ser tachados de maconheiros, mesmo sem nunca ter tido contato com a droga.”*. Mesmo que o motivo da questão policial seja pelo envolvimento de menores com o uso de drogas lícitas, a questão droga-polícia sempre vai aparecer ligada às drogas ilícitas. Não por

acaso, mesmo o personagem principal evidenciando não ter tido contato com drogas ilícitas, é taxado de maconheiro, ou de usuário de crack ou cocaína. Isso acontece pela forma precária com que o termo “droga” é trabalhado dentro da ideologia proibicionista. Segundo Bucher e Oliveira (1994):

Uma das técnicas fundamentais na construção do discurso anti-droga são os silenciamentos, utilizados seja para omitir deliberadamente algo, seja para fala superficialmente de um fato que poderia enfraquecer a argumentação. Assim, fala-se muito da droga ilícita omitindo-se falar das drogas lícitas – as mais consumidas no mundo inteiro e as mais perniciosas para a saúde pública. Aplica-se indiscriminadamente o termo droga, induzindo o leitor a incluir nesta categoria apenas os produtos ilícitos, pela associação permanente com palavras como tráfico, posse, busca, apreensão, aplicação da lei, notificação e outras, termos que excluem qualquer possibilidade de vínculo com a substância alcoólica ou outro produto legalmente aceito. (BUCHER; OLIVEIRA, 1994, p. 142)

Notamos mais uma vez, nesse ponto do texto, a falta de tato dos professores e gestores com a questão do uso de drogas. Tanto é que, quando há qualquer intervenção da escola nesse sentido, logo é interpretada como “ameaça” pelos alunos: *“Eliseu foi chamado na diretoria para ser questionado ‘se usava drogas’, o que negou veementemente. Fico me perguntando o que teria acontecido se o mesmo respondesse que ‘sim’. Meu amigo com certeza não esperava nada de bom e não tirei sua razão.”*. Essa expectativa negativa é gerada nos personagens da narrativa pelas experiências passadas e reiterada pelas futuras.

Quando o personagem principal relata o início do seu uso de maconha, deixa evidente que já tinha uma imagem construída do que seria essa droga e seu uso. No entanto, essa construção estava pavimentada em informações levianas: *“Os livros didáticos, os professores e todo o ambiente escolar e familiar me dizia que a maconha era perigosa, que seria ‘porta de entrada’ para outras drogas mais pesadas, que eu teria o estigma de drogado e que o uso iria me levar ao vício ou à cadeia. Já na internet, nas redes sociais e em conversas com amigos ouvia que a maconha elevaria minha consciência, me faria entender as coisas de formas diferentes, que por ser algo natural não teria como fazer mal.”*. Levianas pois não têm responsabilidade com a verdade. Como vimos na Revisão Bibliográfica, a maconha é perseguida por motivos político-econômico, tendo sua proibição alicerçada sobre fundamentos de uma periculosidade que a mesma não apresenta. Quando apresentada como “porta de entrada”, faz parecer que as primeiras

experiências dos jovens com drogas acontecem através da maconha, quando vemos que isso não corresponde à realidade. Na narrativa, o personagem principal iniciou com o uso de tranquilizantes, posteriormente com o álcool e o cigarro, já tendo diversas informações duvidosas sobre a maconha transmitidas pela mídia, pela escola, pelos pais e pelos amigos, antes mesmo de experimentá-la. Essa confusão nas informações sobre a maconha e outras drogas é fruto dos silenciamentos que a ideologia proibicionista propaga. Sem poder discutir sobre o assunto francamente, diversas opiniões má formuladas podem se disseminar livremente.

A história prossegue com o personagem principal, agora fazendo uso da maconha, identificando-se com o estereótipo que já lhe era atribuído desde que começou o uso de benzodiazepínicos. *“Na escola, se já nos tiravam por maconheiros antes mesmo de fumarmos, agora o estereótipo foi totalmente vestido.”* Agora ele definitivamente era um maconheiro. Mas o que isso significava? Nas próprias palavras, nada fora do normal: *“Não foi muito diferente das minhas experiências anteriores com outras drogas. Assim como os remédios controlados, a bebida ou o cigarro, a maconha era algo para entorpecer a mente.”* No entanto, para a escola do personagem principal, não parecia ser algo a ser tratado dessa forma. Tendo como gatilho um pixo com a letra de uma música que fazia referência ao uso de maconha, o momento protagonizado pelo diretor e pelo policial militar demonstra um dos mecanismos pelos quais age a ideologia proibicionista:

Uma outra idéia chave diz respeito à apresentação do cidadão, em particular jovem, como ser indefeso, necessitando de orientação e proteção. [...] Enfatiza-se dessa forma o relacionamento vertical (provedor/receptor) ou ainda paternalista, articulado à perfeição com o modelo da sociedade disciplinar, cuja racionalidade estimula o controle institucional, a relação autoritária, o enquadramento dos indivíduos sem participação criativa, sem responsabilidade civil e sem pensamento crítico. [...] Insistindo sobre a passividade como inevitável - implicando em negar qualquer possibilidade de autonomia pessoal - incentiva-se como efeito adicional toda uma desmobilização social. É como se, diante da "ameaça das drogas", o cidadão, "por sua ingenuidade e incapacidade de defesa", precisasse da intervenção reguladora das autoridades benevolentes e "competentes". (BUCHER; OLIVEIRA, 1994, p. 142)

Essa segunda parte encerra com o personagem principal nos relatando a reação de seus pais quanto ao episódio do pixo na escola. *“Se na escola meu nome não fora citado, em casa ele foi*

repetido aos berros em meio a frases que iam desde a decepção à ameaça de me internar.”. Nesse momento podemos tentar compreender a posição em que se encontra o usuário de alguma droga ilícita, vendo as questões que envolvem seu uso como caso de polícia ou de internação. Como evidenciam Passos e Souza (2011, p. 157), “é dentro deste jogo de poder que o usuário de drogas ora se vê perante o poder da criminologia, ora diante do poder da psiquiatria; ora encarcerado na prisão, ora internado no hospício.”. Esse estado de eterna vigilância diante do uso de drogas, onde o norte é o paradigma da abstinência (PASSOS; SOUZA, 2011), o usuário é perseguido, gerando a exclusão desses indivíduos. Nas palavras de Bucher e Oliveira (1994):

Vilipendiando representantes de diferenças como desviantes, cria-se todo um sistema de acusação, podendo funcionar como estratégia valiosa para a manutenção de certos poderes discriminatórios. São acusações que, uma vez formalizadas, implicam um elaborado ritual de exorcização - segundo o exemplo bem conhecido do bode expiatório - envolvendo todo um aparato institucional respaldado pela lei, isto é, pela possibilidade de coerção e punição. "Viciado", em particular, contém toda uma acusação moral que assume explicitamente uma dimensão policial e política. Implicitamente, carrega uma acusação totalizadora pondo em dúvida não apenas a cidadania, mas a própria humanidade do usuário de drogas. Rotulado como "maconheiro" ou "marginal", passa a ser visto como alguém que atenta contra a moral e os bons costumes, mas também contra as próprias instituições, o que faz dele um ser anti-social. Vítimas de uma tal estigmatização, os drogaditos são considerados como "desviantes" e transformam-se, a partir daí, em excluídos da convivência social pacífica, em função de princípios rígidos, impostos, mantidos e manipulados ideologicamente. (BUCHER; OLIVEIRA, 1994, p. 143)

A terceira parte da narrativa nos apresenta a personagem Alice, uma jovem que encontra dificuldades na escola por conta do uso de benzodiazepínicos. Aparentemente, seus problemas vão além dos efeitos fisiológicos dos remédios: “*Falava-me dos olhares tortos e comentários maldosos dos professores e colegas, taxando-a de irresponsável ou desinteressada. Com o tempo e o agravamento dos problemas, passou a realmente acreditar no que os professores diziam dela e esforçar-se passou a ser uma tarefa bem mais difícil.*”. Aqui, não bastará evidenciar mais uma vez o despreparo dos componentes da escola para lidar com o uso de drogas, mesmo que terapêutico. Para além disso, devemos reparar nos possíveis efeitos dos “olhares tortos e comentários maldosos”, fatores que se repetem no texto direcionados a diferentes personagens. Como vimos no Referencial Teórico, a escola ensina muito além do que está escrito em documentos oficiais ou nos

materiais didáticos. Através do Currículo Oculto (PACHECO, 2005; SILVA, 2010), os alunos diferentes são violentamente podados para se adequar à norma:

Na sociedade atual, a individualidade incomoda. Desta forma, ela é submetida a um mecanismo disciplinar que a vilipendia como "desvio da norma", para que se possa assegurar a homogeneização das multiplicidades humanas. Necessitando de um campo social homogêneo, os poderes hegemônicos - políticos mas sobretudo econômicos - não conseguem conviver com as diferenças, marcando-as enfaticamente para poder normatizá-las. Mas eis o paradoxo: com a coerção normalizadora, a diferença se acentua e faz o sujeito aparecer como desviante. (BUCHER; OLIVEIRA, 1994, p. 143)

Outra consequência da forma com que o assunto das drogas é tratado no currículo oculto, além da marginalização dos usuários, é a desinformação gerada em torno dessas substâncias e suas possibilidades de uso. Essa situação é evidenciada na narrativa quando relata as bad trips vivenciadas por Alice e Bernardo. O termo em inglês “bad trip” quer dizer literalmente “viagem ruim” e é usado para se referir a sensações desagradáveis associadas ao uso de drogas psicoativas. De acordo com Dantas, Cabral e Moraes (2014, p. 541), “para elucidar a relação entre a pessoa que faz uso de substâncias psicoativas, a droga e a bad trip, é importante compreender o modo como as substâncias afetam quem as consome”. Segundo Zinberg (1984 *apud* DANTAS; CABRAL; MORAES, 2014), essa relação depende dos seguintes fatores:

1) Drug: componentes farmacológicos das substâncias; 2) Set: os aspectos mais subjetivos da pessoa que faz o uso/abuso, como suas expectativas, questões referentes à personalidade, elementos psicológicos e físicos, por exemplo; e 3) Setting: o contexto onde ocorre o consumo, local, com quem se faz o uso e as concepções que circulam no ambiente sobre a droga utilizada. (ZINBERG, 1984 *apud* DANTAS; CABRAL; MORAES, 2014, p. 541)

Dessa forma, podemos notar que as situações de uso em que Bernardo e Alice se encontravam, ambos com transtornos mentais (diagnosticados ou não), os deixavam em situação de vulnerabilidade para tal situação. No entanto, essa questão não era de conhecimento de nenhum dos dois, assim como não é para a maioria dos jovens brasileiros, pois não há discussão sobre as possibilidades de uso dentro da pedagogia proibicionista. Quando a escola não discute essas questões de ciência e saúde que circundam a vida dos estudantes, está negando aos mesmos que tenham conhecimento para guiar suas próprias vidas:

No que se refere à prevenção do uso abusivo de drogas, pensá-la de forma mais realista é considerar os contextos de uso e os fatores psicossociais presentes. É importante, para a pessoa que usa, conhecer os aspectos sociais envolvidos na utilização de SPA, os efeitos, questões legais, medidas de segurança, padrões de uso, entre outros, tendo em vista que eles influenciam fortemente a experiência do consumo. Logo, acredita-se que o conhecimento sobre os contextos suscetíveis para a ocorrência de uma bad trip permitiria ao consumidor saber lidar com o efeito ou até mesmo preveni-lo. (DANTAS; CABRAL; MORAES, 2014, p. 542)

O personagem principal então se dá conta das particularidades inerentes a cada indivíduo em suas relações com as drogas, no trecho onde diz que “(...) *ficou evidente que o uso da maconha tem efeitos diversos e que, mesmo sendo mais tranquila do que outras drogas que experimentei até aqui, para algumas pessoas pode não ser inofensivo.*”. Chega a essa conclusão por meio de experiências que vivenciou em sua vida privada, longe de qualquer discussão em sala de aula, apesar da escola ter justamente esse papel diminuir a vulnerabilidade através do conhecimento. Pois é justamente esse conhecimento, sobre as substâncias e sobre si mesmo, que constroem usos menos nocivos, como nos mostra Dantas, Cabral e Moraes (2014, p. 546): “De modo geral, percebeu-se que existem fatores de vulnerabilidade que podem desencadear uma bad trip, e a pessoa, conhecendo o fenômeno e sabendo fazer uma leitura do contexto, pode prevenir uma viagem ruim, planejando o uso, de forma mais qualificada e consciente.”. Dessa forma, Bernardo, agora consciente de sua condição como portador de um transtorno mental e ciente de quais drogas o faziam mal, pode decidir sobre seu próprio uso. Já o caso de Alice é um pouco diferente, pois apesar de também apresentar algum nível de transtorno mental, havia as experiências negativas relacionadas ao seu pai e o uso de drogas. Quando a vemos decretar a morte do pai em sua vida, podemos enxergar o efeito mais perverso de toda a pedagogia proibicionista: a exclusão do usuário de drogas do convívio social.

A quarta parte nos mostra o personagem principal, após ingressar no curso de licenciatura em biologia, durante seu período de estágio. Seu relato inicia com a dificuldade em colocar-se no papel de professor, já que até aquele momento fora apenas estudante. É simbólico também, assim como no começo da primeira parte, que a narrativa parta de algo que o marca profundamente, remetendo novamente ao conceito de experiência em Larrosa. Na realidade, podemos notar que toda a narrativa é guiada pelo que tocou o personagem principal, pois, em suas palavras: “*só o que*

nos toca realmente nos (trans)forma”. Dessa forma, podemos identificar aqui diferença fundamental para uma (auto)biografia, já que as narrativas apresentadas no presente trabalho focam nas experiências transformadoras vivenciadas e nas lições que podemos tirar dela.

Um desses momentos que marcam o personagem principal é o relato que traz sobre uma aula de cniários onde se inicia uma discussão sobre drogas. Levado pelo argumento do professor supervisor de que aquele não era momento para tal discussão, decidiu tentar criar esse espaço. Sabia que muitos alunos faziam uso de alguma droga, tanto por conhecê-los, quanto pelas suas próprias experiências como estudante, então enxergou a oportunidade de conversar sobre o assunto. Preparou algumas aulas e lançou-se na empreitada de discutir essas questões que nunca tinha tido a oportunidade no seu período como estudante. No entanto, quando viu seu projeto impossibilitado de seguir em frente, parece ter percebido que os silenciamentos atingem inclusive os professores.

Esse acontecimento marcou nosso personagem principal de tal forma que a quinta parte tem início com essa angústia. A impossibilidade de ter tratado do assunto no período que passou estagiando, expressão usada na narrativa, permanecia “*martelando*” sua cabeça. Revisitando a experiência de seu projeto interrompido, tem conversas com alguns personagens da sua infância: Eliseu e Alice. O primeiro, saído da escola antes de terminar o ensino médio, agora era traficante. Munido de suas experiências, ele fala sobre a Guerra às Drogas – longe de um sentido figurado, Eliseu traz para a mesma seu caráter de literalidade, de guerra real, alinhando-se ao pensamento de Passos e Souza (2011):

As favelas e periferias urbanas passam a ocupar um lugar estratégico para o forte mercado de drogas, recrutando jovens pobres para o tráfico. As disputas por pontos de venda de drogas entre facções inimigas e o enfrentamento direto com a polícia agregaram ao mercado de drogas o mercado de armas, dando início a uma verdadeira guerra civil que se encontra inserida num “ciclo global de guerras”. [...] No atual estado de guerra global, as guerras passam a ser declaradas a inimigos não geográficos, inimigos transnacionais como são as “drogas” e o “terrorismo”, ampliando seu alcance temporal e espacial, tornando seu estado cada vez mais permanente. A aposta na guerra como forma de manter a ordem social acaba por torná-la um estado contínuo nas sociedades contemporâneas, ao invés de um estado de exceção. (PASSOS; SOUZA, 2011, p. 155)

Uma guerra civil onde todos estão no meio da troca de tiros e onde ele mesmo precisa enterrar vários companheiros, principalmente menores de idade. Infelizmente, a realidade de Eliseu não é isolada: o livro *Trajetórias Interrompidas* (2017) apresenta algumas histórias de vida de adolescentes vítimas de homicídio no estado do Ceará. No relato sobre Antônio se discute o lugar do abandono escolar na criação ou acentuação das vulnerabilidades: “mais de 70% dos adolescentes assassinados em 2015, nas setes cidades cearenses, estavam fora da escola há pelo menos seis meses” (UNICEF *et al*, 2017, p. 18). Sendo o desinteresse um dos principais motivos para a evasão, representando 53% dos casos analisados. Produzido como parte do Comitê Cearense Pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, apresenta diversas estratégias para tentar contornar o problema. Entre elas podemos destacar que “é preciso também fortalecer o acompanhamento pedagógico aos professores e a orientação educacional aos alunos para tornar a escola mais interessante e adequada às necessidades de aprendizagem dos adolescentes.” (UNICEF *et al*, 2017, p. 35). Baseado em suas próprias experiências e nas que teve acesso através de pessoas próximas, Eliseu reconhece a escola como um inimigo nessa guerra. Provavelmente, com as recomendações do Relatório aqui apresentado sendo cumpridas, poderemos ter a escola como uma aliada na construção de um mundo menos violento.

Já Alice, agora na faculdade e estudando sobre Redução de Danos, emocionou-se ao lembrar do pai e de como a ignorância os afastou. Quando, em meio às lágrimas, fala: “*Se tem algo que posso te falar é que se na época de escola eu soubesse o que sei hoje, nunca teria dito que era órfã e meu pai tinha morrido quando nasci!*”, fica evidente o papel que a pedagogia antidrogas tem na marginalização dos usuários, principalmente de drogas com mais potencial destrutivo. Como vimos na Revisão Bibliográfica, Alexander (1978, 1981) e colaboradores desenvolvem um importante estudo sobre a dependência, observando que o isolamento estava diretamente ligado com o uso abusivo de drogas. Dessa forma, percebemos que a exclusão propagada pela a ideologia proibicionista, através da pedagogia antidrogas, contribui para o aumento das vulnerabilidades sociais. Criando um ciclo vicioso onde o usuário, afastado da família, enjaulado na cadeia ou no hospício, tem apenas a droga como fonte de algum sentimento de prazer. Nas suas palavras: “*Agora sei que meu pai não era nôia ou cracudo, era vítima dos que insistem em tratar o uso de drogas de forma ignorante e perversa.*”.

Nesse ponto da narrativa podemos notar a importância da educação sobre drogas na formação para a cidadania, pois um conhecimento precário sobre essas substâncias, seus determinantes sociais e efeitos fisiológicos leva a reprodução de tabus e superstições, contribuindo assim para a ignorância que agrava inúmeros problemas sociais. Na Revisão Bibliográfica discutimos o conceito de cidadania adotado pela educação tradicional que necessita de um ensino mecanicista e acrítico, excessivamente conteudista. No entanto, precisamos reinventar o que é ser um cidadão, longe da política burguesa, onde possamos formar o ser humano para respeitar e conviver com o outro, apesar das diferenças. Essa reinvenção passa também por uma reestruturação no ensino, criando possibilidades para que os professores possam tratar sobre essas questões em sala de aula abertamente, sem reproduzir a ideologia proibicionista que tem como único resultado eficaz a exclusão dos usuários.

A sexta e última parte da narrativa nos mostra o personagem principal usando as experiências que o tocaram no decorrer da formação para desenvolver uma pesquisa na área da educação sobre drogas. No entanto, uma situação problemática se apresenta durante a construção do TCC: *“Foi um processo complicado construir esse trabalho, pois toda a pressão de me formar e se conseguiria ou não estava me deixando bastante ansioso. Acabei encontrando uma válvula de escape em jogos eletrônicos.”*. Em suas palavras, descreve o conceito de dependência com a fidedignidade de quem vivencia: *“Passava várias horas do meu dia jogando como uma forma de tentar fugir da obrigação de pensar no assunto, mesmo sabendo que isso estava me prejudicando socialmente e academicamente.”*. Essa passagem dialoga com as reflexões que Alexander (2010) traz sobre a dependência, evidenciando que a condição não está restrita às drogas e surge de uma situação de vulnerabilidade associada a uma fonte de prazer, levando ao uso abusivo. Jogos, alimentos ricos em gordura e carboidratos, sexo e até pessoas (no caso de dependência emocional) podem levar à dependência, mas não vemos nenhuma tentativa de proibição das mesmas. Se o grande problema com as drogas é exatamente a questão da dependência, como se explica serem alvo de proibição se não são as únicas causadoras de dependência? Além disso, como drogas com muito mais potencial de dependência como álcool e tabaco são legalizadas, enquanto a maconha, o LSD ou a psilocibina, com poucos ou nenhum caso de dependência, levam à cadeia?

Finalizando a narrativa, temos o relato do orientador sobre a experiência que vivenciou ao acompanhar um estagiário em sua aula sobre anelídeos. Através de suas palavras, podemos ser contagiados pelo desconforto geral daquela situação. Mas então surge a questão: o que o estagiário ou mesmo o professor orientador poderia ter feito? É de se supor que não muito, considerando o contexto individual e urgente daquela aula específica. Toda a estrutura da educação precisa mudar e não é justo depositar apenas nos professores essa responsabilidade. No entanto, é importante destacar que, nas palavras do professor: *“Na realidade, penso que ele nem mesmo notou o que estava acontecendo, ou não foi relevante para si, já que não falou nada sobre no encontro que costumamos refletir sobre os estágios.”*. O estagiário não tomou o acontecimento como fonte de reflexão, seja pela desimportância do tema para si, seja pela dificuldade quase sempre encontrada em tratar de temas tabus. Precisamos aprender mais do que nunca a ler, no sentido em que traz Larrosa (2002), as situações escolares e, além disso, conversar com nossos pares sobre as experiências vivenciadas. Esse exercício nos ajuda a crescer e nos formar como profissionais, como cidadãos e como pessoas. Esse, na realidade, é o primeiro e maior passo que podemos dar em direção à mudança!

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de todo o exposto no presente trabalho podemos concluir que a pedagogia antidroga, propagada pela ideologia proibicionista, tem sérios efeitos negativos tanto nos usuários como na sociedade em geral. Por esse motivo, nós professores de biologia não podemos ter receio de tratar a questão das drogas em sala de aula, pois sentir constrangimento ao abordar assuntos específicos de biologia nas aulas de ciências denuncia no currículo oculto da escola a tendência em silenciar alguns debates. Debates estes de fundamental importância por tratarem de assuntos presentes no cotidiano dos estudantes, sua falta causando assim uma educação científica precária para uma noção de cidadania que vai além da perspectiva do capital.

Durante o desenvolvimento do trabalho foram reunidas inúmeras referências sobre o assunto que podem ser usadas por quem precise se apropriar do assunto de forma robusta. Além disso, as narrativas apresentadas e analisadas trazem para a materialidade os conceitos e contextos

explorados no decorrer do texto. Dessa forma, o trabalho conseguiu atingir seus objetivos de investigar a forma com que a Educação sobre Drogas é trabalhada nas escolas brasileiras e suas consequências, através das reflexões levantadas no último capítulo.

Para finalizar, é importante ressaltar mais uma vez que não busquei trazer aqui receitas e nem fórmulas de ensino. No entanto, alguns pontos podem ser levantados aqui nas Considerações Finais, para que os professores que buscaram nesse trabalho uma luz para suas ações. A primeira e mais importante lição é que a forma com que o assunto está sendo tratado nas escolas brasileiras e na sociedade como um todo não é só ineficiente, como prejudicial. Entendendo a Guerra às Drogas como um mecanismo de controle e enxergando a Ideologia Proibicionista como o principal causador dos problemas relacionados à dependência e uso abusivo, é importante e urgente para nós professores nos apropriarmos da estratégia de Redução de Danos. Estudando e aplicando essa nova forma de ver as pessoas e as drogas, além de fortalecer os canais de diálogo, os professores podem garantir uma educação não-violenta com os diferentes, diminuindo assim suas vulnerabilidades através do conhecimento e compreensão.

REFERÊNCIAS

ADADE, Mariana; MONTEIRO, Simone. Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 1, p. 215-230, 2014.

ALEXANDER, Bruce K. et al. Effect of early and later colony housing on oral ingestion of morphine in rats. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, v. 15, n. 4, p. 571-576, 1981.

ALEXANDER, Bruce K.; COAMBS, Robert B.; HADAWAY, Patricia F. The effect of housing and gender on morphine self-administration in rats. *Psychopharmacology*, v. 58, n. 2, p. 175-179, 1978.

ALEXANDER, Bruce. *The globalization of addiction: A study in poverty of the spirit*. Oxford University Press, 2010.

ALMEIDA, Fernando Ozorio de. A arqueologia dos fermentados: a ética história dos Tupi-Guarani. *Estudos avançados*, v. 29, n. 83, p. 87-118, 2015.

- ARAÚJO, Tarso. Almanaque das drogas. São Paulo: Leya, 2012. 384 p.
- BATISTA, Vera Malaguti. Díficeis ganhos fáceis: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Editora Vozes Limitada, 2017.
- BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. 2009, *Diogenes*, 1 (225): 70-88.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 02 Nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRITO, L.; SOUZA, M.; FREITAS, D. Formação inicial de professores de ciências e biologia: A visão da natureza do conhecimento científico e relação CTSA. Revista Interações, p. 129p.-148p., 2008.
- BUCHER, Richard; OLIVEIRA, Sandra RM. *O discurso do "combate às drogas" e suas ideologias*. **Revista de Saúde Pública**, v. 28, n. 2, p. 137-145, 1994.
- CARNEIRO, Henrique. As necessidades humanas e o proibicionismo das drogas no século XX. **Rev Outubro**, v. 6, n. 6, p. 115-28, 2002.
- CARNEIRO, H. Filtros, mezinhas e triacas: as drogas no mundo monerdo, 1994.
- CARLINI, Elisaldo A. et al. II levantamento nacional sobre o uso de psicotrópicos em estudantes de 1 § e 2 § graus 1989. In: II levantamento nacional sobre o uso de psicotrópicos em estudantes de 1 § e 2 § graus 1989. 1990. p. VI, 93-VI, 93.
- CARLINI-COTRIM, Beatriz; ROSEMBERG, Fúlvia. Os livros didáticos e o ensino para a saúde: o caso das drogas psicotrópicas. *Revista de Saúde Pública*, v. 25, p. 299-305, 1991.
- CEBRID – Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas. Livreto informativo sobre drogas psicotrópicas. Publicado e distribuído pela SENAD, Secretaria Nacional Antidrogas.
- COSTA, Paulo Ricardo Pires. Uma breve história da criminalização das drogas nos Estados Unidos e no Brasil: uma perspectiva crítica. 2017.
- CRESWELL, John W. Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa-: Escolhendo entre Cinco Abordagens. Penso Editora, 2014.

DAL PIZZOL, Tatiane da Silva et al. Uso não-médico de medicamentos psicoativos entre escolares do ensino fundamental e médio no Sul do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 22, p. 109-115, 2006.

DANTAS, Suene; CABRAL, Barbara; MORAES, Maristela. Sentidos produzidos a partir de experiências de bad trip: drogas, prevenção e redução de danos. *Saúde em debate*, v. 38, p. 539-550, 2014.

DELMANTO, Júlio. **Camaradas caretas**: drogas e esquerda no Brasil após 1961. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DE RUI BEISIEGEL, Celso. Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 3ª edição, Editora Ática, 1992.

DREEBEN, Robert. On what is learned in school. Addison Wesley Publishing Company, 1968.

FERREIRA, Marcia Serra et al. Vidas que ensinam o ensino da vida. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

FERREIRA, N. T. Cidadania: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1993.

FIGLIARELLI, Maurício. Uso de "drogas": controvérsias médicas e debate público. Campinas: Mercado de Letras e FAPESP, 2007.

FREIRE, Paulo. Educação e Atualidade Brasileira, 3 ed., Cortez Instituto Paulo Freire, 2001a, São Paulo, SP.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia dos Sonhos Possíveis, editora Unesp, 2001b, São Paulo, SP.

FURST, P. Visionary Plants and Ecstatic Shamanism, 2004.

GATELY, I. Tobacco: A Cultural History of How an Exotic Plant Seduced Civilization, 2001, p. 72.

GUIMARÃES, José Luiz et al. Consumo de drogas psicoativas por adolescentes escolares de Assis, SP. *Revista de Saúde Pública*, v. 38, n. 1, p. 130-132, 2004.

HANES, W. T.; SANTELLO, F. Opium Wars: The Addiction of One Empire and The Corruption of Another, 2002, p.21.

HIRSCHKIND, L. The Enigmatic Evanescence of Coca from Ecuador, 2005.

JACKSON, Philip Wesley. Life in classrooms. Teachers College Press, 1990.

JESUS, Fernando Magela de. Atividade das enzimas esfingomielinase ácida e neutra em respostas comportamentais induzidas pela administração repetida de cocaína em primatas não-humanos (*Callithrix penicillata*). Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

KATZ, S.; VOIGT, M. Bread and Beer: Early Use of Cereals Human Diet, 1986.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em revista*, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015.

LIMA, Rita de Cássia Cavalcante. Uma história das drogas e seu proibicionismo transnacional: relações Brasil - Estados Unidos e os organismos internacionais. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

LUCA DE TENA, Belén. La guerra de la cocaína. Editorial Debate, Madrid, 2000.

MALCHER-LOPES, Renato; RIBEIRO, Sidarta. Maconha, cérebro e saúde. Vieira & Lent, 2007.

MCMILLEN, Stuart. A bustle in the cage-row: the making of Rat Park, 2013. Disponível em: <<https://www.stuartmcmillen.com/blog/bustle-cagerow-making-rat-park/>>. Acesso em: 23 Fev. 2021.

MCMILLEN, Stuart. Globalization of Addiction: the post-Rat Park research of Bruce Alexander, 2013. Disponível em: <<https://www.stuartmcmillen.com/blog/globalization-addiction-bruce-alexander/>>. Acesso em: 23 Fev. 2021.

MCMILLEN, Stuart. My Drug Period, 2013. Disponível em: <<https://www.stuartmcmillen.com/blog/my-drug-period/>>. Acesso em: 23 Fev. 2021.

MERLIN, M. D. Archaeological Evidence for The Tradition of Psychoactive Plant Use in The Old World, 2003.

MOREIRA DA SILVA, Antonio Fernando de Lima. Histórico das drogas na legislação brasileira e nas convenções internacionais. Instituto Brasileiro de Direito e Política de Segurança Pública, IDESP, 2011.

PACHECO, José Augusto. Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação. Porto Editora, 2005.

PALMA FILHO, J. C. Cidadania e Educação: Cadernos de Pesquisa. 104, p. 101-121. São Paulo: Cortez, 1998.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2011

- PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal: EdUFRN, 2008.
- PASSOS, Eduardo Henrique; SOUZA, Tadeu Paula. Redução de danos e saúde pública: construções alternativas à política global de "guerra às drogas". **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 154-162, Apr. 2011.
- REZENDE, Joffre M. de. Phármakon. In: Linguagem Médica. 2000.
- RODRIGUES, Thiago. Política e drogas nas Américas. São Paulo, Educ/ FAPESP. 2004.
- RODRIGUES, Rodrigo Alves. O que é Redução de Danos? Um olhar da cidadania.... Cartilha sobre Drogas da Coordenação de Cultura. Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina. DENEM-Brazil, Site DENEM-BRAZIL, p. 37 - 39, 09 dez. 2015.
- SANTOS, M. E. Encruzilhadas de mudança no limiar do século XX: co-construção do saber científico e da cidadania via ensino CTS de ciências. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2, Atas... Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação em Ciências, Valinhos, 1999.
- SILVA, Pâmela Migliorini Claudino da et al. Percepções, dificuldades e ações de professores frente às drogas na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2010.
- SOARES, Milena Karla. Proibicionismo e poder regulatório: uma análise do processo de classificação de substâncias. 2016.
- SODELLI, Marcelo. A abordagem proibicionista em desconstrução: compreensão fenomenológica existencial do uso de drogas. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 15, p. 637-644, 2010.
- TEIXEIRA, Paulo Marcelo M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento CTS no ensino de ciências. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003.
- TOUCHARD, J. História das idéias políticas. Lisboa: Europa-América, 1970. v.1.
- TUPPER, K. W. Ayahuasca, Entheogenic Education & Public Policy, 2011.
- UNICEF et al. Homicídios na adolescência em Fortaleza e em seis municípios do Ceará. 2017.
- VALDÉS III, L. J. et al. Studies of *Salviadinorum* (Lamiaceae), an Hallucinogenic Mint from The Sierra Mazateca in Oaxaca, Central Mexico, 1987.

